

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO,  
EPISTEMOLÓGICO E AMOROSO  
NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**RENATO HILÁRIO DOS REIS**

**ORIENTADOR**  
**PROF. DR. ANGEL PINO SIRGADO**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Renato Hilário dos Reis e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/02/2000

Prof. Dr. Angel Pino Sirgado  
Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2 0 0 0**

UNIDADE BC  
 N.º CHAMADA:  
T/UNICAMP  
R277c  
 V. Ex.  
 TONHO BC/ 41305  
 PROG. 278/00  
 C ☐ D ☒  
 PREÇO R\$ 11,00  
 DATA 04-02-00  
 N.º CPD

CM-00142746-4

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

R277c Reis, Renato Hilário dos.  
 A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso  
 na alfabetização de jovens e adultos / Renato Hilário dos Reis. --  
 Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Angel Pino Sirgado.  
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
 Faculdade de Educação.

1. Alfabetização de adultos. 2. Dialética. 3. Relações  
 sociais. 4. Pensamento. 5. Poder (Ciências Sociais).  
 6. Semiótica. I. Sirgado, Angel Pino. II. Universidade Estadual  
 de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

## **A CARIDADE**

Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e a dos anjos, se eu não tivesse a caridade, seria como um bronze que soa ou como um címbalo que tine. Ainda que eu tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência, ainda que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse a caridade eu nada seria. Ainda que eu distribuísse todos os meus bens aos famintos, ainda que eu entregasse o meu corpo às chamas, se não tivesse caridade, isso nada me adiantaria. A caridade é paciente, a caridade é prestativa, não é invejosa, não se ostenta, não se incha de orgulho. Nada faz de inconveniente, não procura seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor. Não se alegra com a injustiça, mas, se regozija com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. A caridade jamais passará. ( Epístola de Paulo aos Coríntios)<sup>?</sup>

---

<sup>?</sup> Epístola de São Paulo aos Coríntios, capítulo XIII, versículos 1-8. In A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1995, pp. 2164-2165.

Para,  
Aparecida, Auxiliadora, Conceição, Lourdes, Carmo, Nazaré, Graça  
Guadalupe, Schöenstatt, Socorro, Causa de Nossa Alegria e a todos  
os demais títulos, com que é saudada, amada e venerada Maria, a  
mãe de Jesus. Minha madrinha desde meu nascimento, por honra,  
benção e graça de minha mãe.

Para  
Santa Bernadete Soubirous, Santa Teresa do Menino Jesus, São  
José, São João da Cruz, Santa Teresa D'Ávila, São Francisco de  
Assis, Santa Clara, São Geraldo, Santo Antônio, São Judas Tadeu,  
Santo Expedito, aos quais tenho uma devoção especial

A

Meu Pai: José Hilário,  
Minha Mãe: Mercedes,

Razão primeira da minha gênese, inserção e participação no  
desenvolvimento histórico do homem.

A

todos que crêem e não crêem, mas, que reconhecem no “ser  
humano”, a unidade e identidade diferenciadora da nossa espécie.

A

todos que lutam: estudam, pesquisam, agem, trabalham  
para tornar cada vez mais humana, a face da sociedade.

A

Todos que sofrem qualquer forma de exclusão e abandono, na certeza  
de que excluídos? Sim. Para Sempre? Não!.

## AGRADECIMENTOS

A

Pe. Sinfrônio, pai espiritual e referência permanente de vida, generosidade, desprendimento e serviço ao próximo.

Angel Pino, meu orientador e amigo, pela paciência, compreensão, e pelo seu diálogo aberto nas concordâncias e discordâncias nas sessões de orientação;

Ana Smolka, Neusa Gusmão, pela leitura cuidadosa do meu texto de qualificação, pelas sugestões que deram, pelas conversas decorrentes, e sobretudo, pelo respeito e amizade.

Meus irmãos: Roberto, Raquel, Regina, Rosângela, Rosálida, cunhados, cunhadas, sobrinhos, e sobrinhas, pela força, orações, união e compreensão, mormente quando da enfermidade e acompanhamento da recuperação de meu pai.

Erasto, Laura, Clara, Pedro, Val e Neusa, pela cumplicidade, apoio, e plantão de 24 horas de ajuda e orientação mútuas;

Cristiano e Nancy, que de Paris, nunca deixaram de enviar suas mensagens de apoio, estímulo e orientação, principalmente, nos momentos de solidão e tristeza existencial.

Layêta, pela revisão do texto, apoio, força e presença, principalmente, na reta final da tese.

José Geraldo, meu filho, pelas preciosas dicas e ensinamentos em meu convívio com o computador;

Renata Siqueira, minha filha, pelo apoio silencioso de seu coração.

Lourdes, Creuza, Gilene, Eva, Joselice, Francilene, Jerry, Fatona, Fatinha, Ivonete, Graça, Sebastiana, Sr. Francisco, Sr. Pedro, D. Rosileide, Célia e Maria Luísa, pela disponibilidade das entrevistas e conversas, pela força, estímulo, e sobretudo pela partilha de história, vida e luta de tantos anos, no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá.

Silviane Barbato e Patrícia Torres, pela amizade, competente coordenação e expressiva contribuição ao Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, tanto com minha presença, quanto da minha ausência do Projeto.

Airam, Cléssia, Sofia, pela amizade, disponibilidade, cumplicidade e compromisso de posição de classe.

Ivone, Sheila Medeiros, Cristina Tempesta, Ana Padilha, Cida e Flávia, pelas reuniões, discussões de nossos objetos de estudo, mas, sobretudo, pela solidariedade, partilha humana das alegrias e tristezas e pelo desafio enfrentado de uma produção coletiva de conhecimentos.

A Mirtes Cunha e Arlindo, pela amizade e interlocução criativa e fecunda ao longo do doutorado.

Leila, Juarez, Benedito, Isabel, Alan e todos demais companheiros e dirigentes do CEDEP pela amizade e cumplicidade de nossa luta.

Janaína, Valéria, Olívia, Suzana, Airam, Júnior, Vinícius, Toninho, Cléssia, Renata, Marla, e todos os demais alunos e alunas da UNB que tornaram e tornam possível a parceria UNB e movimento popular do Paranoá.

Maria Cecília Rafael de Góes, Regina Maria de Souza, Luci Banks Leite e todos os demais colegas do Grupo de Pensamento de Linguagem (GPPL).

Roseli Fontana, pelos subsídios que me proporcionou pela leitura e estudo de sua tese de doutorado, e principalmente, na conversa que tivemos a respeito dos encaminhamentos do meu objeto de estudo.

Luís Carlos de Freitas e todos os professores e servidores da FE/UNICAMP, com os quais privei da convivência no dia a dia, na troca, amizade, ajuda, informação, apoio e aprendizado.

Angela Luz, pela sua bondade, generosidade, atenção e luminosidade que traz sempre em seu ser.

Maida e Suzana, pela transcrição cuidadoso e primorosa das fitas de vídeo, e mais do que isso, pela vibração que têm pelo pessoal do Paranoá.

Ângela Kleiman e toda equipe de linguística aplicada do IEL/UNICAMP, pelos preciosos momentos de interlocução que tivemos.

Edwiges Maria Morato e Maria Irma Hadler Coudry, pelo profundo respeito que tenho pelo trabalho que desenvolvem à frente do Centro de Convivência de Afásicos/IEL/UNICAMP.

Ricardo Antunes Martins, pela abertura, disponibilidade e profundidade em debater Marx-Engels e Luckács.

Natal e Maria Luísa, pela presteza, prontidão e amizade,.

A todos os professores e alunos do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da UNB pela nossa partilha e ação conjunta no Paranoá.

A todos dos os professores do Instituto de Linguística da UNB, particularmente Josênia , Eugênio, Stela Maris e todos seus alunos, pela nossa ação conjunta no Paranoá, e à Prof.

Maria Isabel, um agradecimento especial pelo seu empenho, sugestões, busca de alternativas, para que eu viabilizasse o meu doutorado.

Homero Luiz Piccoli e seus alunos, que possibilitaram a introdução da informática na alfabetização dos jovens e adultos do Paranoá

A Tânia Moura e Marinaide Queiroz da Universidade de Alagoas e do Departamento de Jovens e Adultos da Prefeitura de Maceió, pela confiança e amizade com que me privilegiam, e particularmente, pela cumplicidade e trabalho no avanço da educação de jovens e adultos junto às camadas populares.

A todos os diretores, chefes de departamento, professores e servidores da FE/UNB que me incentivaram e possibilitaram a realização do meu doutorado.

Elizabete Tunnes, Tânia Freitas, pela minha iniciação ao Vygotsky histórico-cultural e generosa contribuição durante o processo de preparação, seleção e admissão ao doutorado.

Maria Helena Fávero, pela amizade e permanente incentivo.

Ana Maria Fernandes e toda sua equipe do Decanato de Pesquisa e Pós Graduação da UNB, pelo apoio, atenção e orientação constantes.

Aos professores e servidores do Decanato de Graduação da UNB, pela amizade e estímulo constantes.

Aos professores e servidores do Decanato de Extensão da UNB, particularmente, Zelinda, Célia, Marlene, William, Cecília, pela amizade, disponibilidade e presteza que sempre têm comigo em todos os momentos.

A todos aqueles que em seus corações e mentes rezaram e torceram para que eu realizasse e concluísse o doutorado, nas bênçãos e graças de Deus e dos Homens.

A todos contribuintes brasileiros que me permitiram, através dos órgãos financiadores, a realização do doutorado.

## Resumo

Este estudo levanta indícios do desenvolvimento e constituição de um sujeito político (ser de poder), sujeito epistemológico (ser de saber) e ser amoroso (ser que é acolhido e que acolhe) dentro de um processo de alfabetização de jovens e adultos, de iniciativa de moradores e sua organização popular em conjunto com a universidade de Brasília, na hoje cidade satélite do Paranoá.

Numa relação dialógica entre o pesquisador (participante do próprio processo) e moradores alfabetizadores e alfabetizados, faz-se uma retrospectiva da origem e desenvolvimento histórico do Paranoá, tendo como gênese a ocupação da terra por esses moradores: migrantes que forçados por condições econômicas, deixam sua terra ou residência de origem e acorrem a Brasília (capital da esperança) no desejo de maiores e melhores condições de vida.

Nesse ocupar a terra desenvolvem uma intensa luta para atender suas necessidades de existência e sobrevivência, enfrentando a oposição permanente do Estado, que usa seu aparato repressivo-coercitivo e persuasivo, para convencê-los a abandonar o local e aceitarem sua remoção.

Nesse conjunto de relações sociais, marcadas pela contradição entre o negar a vida (Estado) e o afirmar a vida (Moradores) resulta uma grande organização e mobilização dos moradores para prover os bens de serviço básicos: água, luz, emprego, alimentação, escola, habitação, etc. Através de grupo de jovens da igreja católica que no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa partem para um engajamento comunitário, sob a denominação de Grupo Pró-Moradia do Paranoá. Os jovens se fortalecem e assumem a Associação de Moradores. Unidos, pressionam o Estado, conseguem várias melhorias e por fim conquistam o decreto governamental de fixação definitiva do Paranoá, algo, até então, historicamente, inédito em Brasília.

Nesse em se fazer a história, emerge como necessidade da luta coletiva, a alfabetização de jovens e adultos, marcada por uma intencionalidade: ensinar a ler,

escrever, calcular, discutindo e buscando solução para os problemas do Paranoá (posição da Associação dos Moradores e posteriormente do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá).

Com essa intencionalidade, pressionam o Estado e não conseguem êxito em seus objetivos. Demandam então, a Universidade de Brasília e sua Faculdade de Educação que com derrotas e vitórias, vem enfrentando o desafio, há mais de 10 anos.

No diálogo que se estabelece entre moradores e pesquisador, particularmente, com alfabetizadores, alfabetizandos, alfabetizados e dirigentes do CEDEP, obtém-se uma narrativa do acontecer histórico do processo de alfabetização e a sua repercussão. Desenvolve-se, então, uma análise e interpretação das narrativas, baseada em Marx, Engels, Gramsci e autores que a partir da tradição marxista desenvolveram seus estudos na área da psicologia (Vygotsky) e da filosofia da linguagem (Bakhtin) acrescidos da concepção de poder em Foucault.

A análise das narrativas revela indícios: da ocorrência histórica, nos limites da ação educativa-superestrutural, de uma contribuição à transformação da sociedade; de um movimento prático desinibidor, disparador do exercício da fala e do pensar; do desenvolvimento de uma vontade de saber mais; da consciência da possibilidade exercício do poder no conjunto das relações sociais, à construção e transformação da própria prática alfabetizadora, chegando à participação dos sujeitos, no orçamento participativo do governo [1995-1998]

O estudo evidencia também que a motivação afetivo-volitiva dos alfabetizandos e alfabetizadores de que fala Vygotsky, tem raiz no sobreviver e na consciência individual e coletiva de que, mobilizados e organizados, podem superar poderes e saberes dominantes contrapondo-lhes saberes e poderes de interesse da população (Gramsci, Foucault). Ademais, nossa análise, indica também a ocorrência de uma dialogia dialética, com alternância dos sujeitos ouvintes/pensantes/falantes/atuentes à lá Bakhtin, no seu processo constitutivo na totalidade e contradição das relações sociais, segundo Marx, Engels e Vygotsky.



## ABSTRACT

This study focuses on the tread marks of the development and constitution of a political subject (an empowered being), an epistemological subject (a being of knowledge), and a loving subject (a being who embraces others, and is welcomed/ embraced by others), within a literacy project for young and older people. Such a project was initiated by neighborhood residents and their popular organization in the today's satellite city of Paranoá, together with the Federal University of Brasilia (the Federal Capital of Brazil). Through a "dialogical" relationship between this researcher (himself a participant in the literacy process) and both groups of residents, that of the instructors and that of the learners, this work performs a historical retrospective of the Paranoá's origin and development. It all began with the land occupation by migrant workers who, forced by their precarious economic conditions, left their homeland or former residence area to go to "the capital of hope," Brasilia, in search for better life conditions.

Upon occupying the land, the migrants had to develop an intensive struggle to meet their daily needs and long term survival, while facing the permanent opposition from the State. The State made use of its repressive-coercive and persuasive mechanisms in the intent to convince the migrants to abandon the location or to accept being removed.

The ensuing complex social relationships, marked by the contradiction between (the state's) denial of life and (the migrant residents') affirmation of life, resulted in a great organization and mobilization of residents to provide themselves with basic services such as running water, electricity, jobs, food, school, housing, etc. A group of youth from the Catholic Church, developing its own religious action-reflection-action, engaged itself to the community interests under the denomination of Paranoá's Pro-Housing Group, became strong and embraced the Residents Association. United, they challenged the State, attained several improvements, and were finally successful in their struggle to obtain a government decree approving their permanent settlement in Paranoá - historically, this was something never before accomplished in Brasilia.

In that historical process, as an instrument for the collective struggle, there emerged the need for a literacy campaign of youngsters and adults. The resulting effort was underlined by a definite intention: to teach how to read, write, and calculate, while

discussing and searching for solutions to the problems found in Paranoá (a posture typical of the Residents Association and, later on, of the CEDEP: Culture and Development Center of Paranoá).

With that intention, they had urged the State to meet their objectives; but they were unsuccessful. Therefore, they demanded assistance from the University of Brasilia and its School of Education, which, with victories and defeats, have been facing the challenges for the last ten years.

Through the dialogue established among the residents and the researcher, particularly that with the instructors, the learners, the already literate, and the leaders of CEDEP, we've obtained a narrative of the literacy process and its repercussions as a historical happening. We developed an analysis and interpretation of the individual narratives, based on Marx, Engels, Gramsci, and other authors of marxist tradition who developed studies in the areas of psychology (Vygotsky), the philosophy of language (Bakhtin) and the conception of power as seen in Foucault.

The analysis of the narratives revealed the following traces:

- In the boundaries of the super-structural educational action, there was a historical occurrence of a contribution to the transformation of society;
- There was a praxis, an enfranchising movement which enabled the exercising of thought and speech and the development of the desire to know more;
- The consciousness of one's possibility to exercise power within the complex of relationships, from the construction and transformation of their own literacy campaign practice, to the participation in the government partaking budget [1995-1998].

This study demonstrates that the motivation resulting from affection-volition (Vygotsky) has its roots in the individual, as well as in the collective, survival needs and consciousness. Such a consciousness, mobilized and organized, may supplant the dominant knowledge and power, counteracting them with knowledge and power born from the population's own interests (Gramsci, Foucault). Furthermore, as our analysis points out, the process presented the occurrence of a dialectical dialog with the alternation of the listening/ thinking/ speaking/ acting subjects (as studied by Bakhtin), besides the constitution of subjects within the contradictions of the totality of social relations (as conceived by Marx, Engels, and Vygotsky).

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1:</b> Paranoá: origem, história e alfabetização de jovens e adultos: gênese e contexto de um objeto de estudo	11
Conversando com Lourdes: história de um tempo que foi e ao mesmo tempo é/está sendo	11
O Grupo de Jovens e a formação do Grupo Pró-Moradia	11
A conquista de um espaço institucional: a Associação de Moradores	18
Alfabetização de Jovens e Adultos chega ao Paranoá	21
O eixo norteador da alfabetização de jovens e adultos	26
Barracaço: reação de pobres explorados por pobres e acirramento do confronto com o Estado	32
A Conquista da Fixação do Paranoá	35
A fixação e seus desdobramentos: o confronto com o novo governo: a perda da direção da Associação de Moradores	37
Alfabetização de Jovens e Adultos no Paranoá: a visão da UNB	38
A ação do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá	52
<b>CAPÍTULO 2:</b> Problematicando e Discutindo o Objeto	58
Eu Excluído? Sim. Nós Excluídos? Sim. Para Sempre? Não!	59
Situando as aporias, colocando as questões	62
Semiose nas relações sociais? O que é isto compadre? Minha prosa com os mestres da prosa: Marx-Engels e outros	65
Vygotsky e a transformação da sociedade	68
Vygotsky e o seu sonho de uma nova psicologia	74
Discutindo palavra, pensamento, consciência: Bakhtin/Volochinov na prosa	84
Relações sociais na perspectiva histórico-cultural	90
Foucault: o saber enquanto poder e poder enquanto saber	116
<b>CAPÍTULO 3:</b> Caminhos caminhados: o desdobramento do referencial de análise	132
Retomando âncoras: fundamentos de análise e interpretação do estudo	132
Situando ciência e método em Vygotsky, Morin e outros.	137
<b>CAPÍTULO 4:</b> Alfabetizando, alfabetizados e alfabetizadores: falas, narrativas e histórias	147
Conversando com Eva: alfabetizanda que se torna alfabetizadora	147
Conversando com Creuza : de alfabetizadora a vice-presidente do CEDEP	
Conversando com Gilene: de alfabetizadora à coordenação do grupo de educação do CEDEP	165
Uma ação coletiva de destaque: participação de alfabetizando e alfabetizadores no orçamento participativo do governo do Distrito Federal	190
Jerry: de alfabetizando a alfabetizado, de silenciado a dessilenciado e sujeito falante/participante: o olhar de suas alfabetizadoras e do pesquisador/alfabetizador	201
Jerry: o silenciado que se torna dessilenciado e sujeito falante/participante: o olhar de e sobre si mesmo	208
Eu excluído? Sim. Nós, excluídos? Sim. Para Sempre, Não!.. Porque?	223
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	225
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	236
<b>ANEXO (MEMORIAL)</b>	

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo levantar indícios (a partir da análise de falas e narrativas de alfabetizandos e alfabetizadores), da ocorrência de um possível movimento prático de constituição de um sujeito político (ser de poder), epistemológico (ser de saber) e amoroso (ser de amor), no processo de alfabetização de jovens e adultos da cidade satélite do Paranoá, em Brasília-DF., uma iniciativa do movimento popular com o apoio da Universidade de Brasília. Está dividido em 5 partes ou capítulos.

No primeiro, converso com Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes) e nesse diálogo, ela narra a origem e o desenvolvimento histórico do Paranoá. E como nessa formação do Paranoá, acontece o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos.

O êxodo rural brasileiro. Os migrantes que acorrem a Brasília deixando sua terra, morada e pequenos bens, em busca de maiores e melhores condições de vida. Os primeiros moradores do Paranoá. Os primeiros barracos. O enfrentamento com a Terracap: construir barracos à noite, e serem derrubados durante o dia: seu primeiro contato traumatizante com a violência e o braço armado repressivo do Estado. Ela (então com 13 anos) que morava no interior de Minas Gerais, em casa de quintal, com pomar, lugar de brincar, e vizinhança que se conhecia e se ajudava mutuamente. Católica que era e é, a entrada no grupo de jovens da igreja. O apoio do pároco Pe. José Galli. A ajuda na liturgia da missa.

Nessa de participação no grupo de jovens, vem a discussão do documento de Puebla (1979). A consciência da oração/ação e de uma igreja católica voltada preferencialmente para os mais pobres. A formação do Tuca 1 e do Tuca 2. O Tuca 2, já mais voltado para os problemas da comunidade, como nova forma de ser igreja.

Com o Tuca 2, o início de um contato mais direto e vivenciado com os problemas vividos pelos moradores do Paranoá. O segundo choque com a violência. A violência social das condições de vida, a que estavam submetidos os moradores, morando em barracos de madeira, papelão, lona, com 7, 8 pessoas ou mais em cada cômodo. O amontoado de gente. A indignação. A revolta construtiva. A iniciativa: criação do Grupo Pró Moradia do

Paranoá. O desacordo de orientação política com a Associação de Moradores: conivente com o governo e morosa na defesa dos interesses dos moradores. O momento em que seu grupo ganha as eleições e assume a direção da Associação de Moradores.

A população do Paranoá continua a aumentar. O Brasil está em plena crise dos anos 80. Os moradores antigos (que construíram a barragem do Paranoá) ficam com medo de perderem o acesso à água que tinham. Vem o conflito. Depois de muita conversa, vem o entendimento de que o aumento da população é fator importante para a fixação do Paranoá. Agora, na Associação de Moradores, os jovens advindos do grupo da igreja católica e do Grupo Pró-Moradia do Paranoá, intensificam o contato corpo a corpo com os moradores. Aumentam sua indignação, com a consciência ainda mais acirrada dos problemas e condições de vida que percebem e vivem com os moradores. Partem para grandes mobilizações de massa, tendo como eixo central a fixação do Paranoá (o direito à moradia digna). O pedaço de terra, onde cada morador já tinha sua área e barraco, e acrescentam à pauta de luta: água, luz, escola, posto de saúde, posto policial, etc. O Estado não tem interesse em prover esses bens. Isso, seria reconhecer a legitimidade do Paranoá, mas, se curva diante da pressão e organização dos moradores, e estes vão conquistando os serviços básicos.

O governo contra ataca, diante do fortalecimento da Associação de Moradores e seu poder de mobilização de organização. Cria a Prefeitura Comunitária: um braço ideológico do governo infiltrado entre os moradores, para defender seus interesses e dividir os moradores. Vem o “barracaço” (1500 barracos construídos em uma noite para o dia), em decorrência dos inquilinos de barracos, que também se descobrem no direito a Ter seu próprio barraco. Pânico das autoridades em Brasília. Operação de guerra no Paranoá: tanques, helicópteros, polícia, soldados do exército, cachorros, bombas de gás lacrimogêneo. Mobilização da sociedade civil: OAB, Igreja Católica, Comissão de Direitos Humanos da CNBB, a Universidade de Brasília, e outros organismos da sociedade civil. O Paranoá torna-se notícia nacional e internacional. O Brasil e o mundo descobrem que a capital da esperança tem seus deserdados, seus pobres, sua face de pobreza, até então, oculta na paisagem bela e moderna do Plano Piloto.

O governo aumenta sua pressão e reação. O grupo de jovens da Associação é rotulado de baderneiro, terrorista, e de atrapalhar as negociações com o governo. A Prefeitura Comunitária ganha as eleições para a Associação de Moradores. Os jovens contra atacam: fundam o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. A Universidade de Brasília (UNB) continua na luta. A fixação é conquistada, através de decreto governamental.

Muda o governo. Muda o projeto de fixação. Pânico geral. Gente que nunca esteve no Paranoá ganha lote lá. Os moradores querem manter o projeto original de fixação, elaborado pela UNB e aprovado no governo anterior. O governo eleito muda tudo. Os moradores reagem e entram na justiça, para garantir seus direitos. Aproximadamente 1200. Mas, a chantagem, o terrorismo do governo é perverso: “se você não mudar em 3 dias, você perde o lote”. Corrida. Arrancamento. Apressamento. Morte de pessoas, ainda jovens na ânsia de não perder o seu pedaço de chão.

Nessa caminhada e nessa história de embates e combates, um grupo de pessoas demanda o CEDEP: querem continuar seus estudos iniciados com o Mobral. Este acaba. A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), órgão executivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal não banca a alfabetização de jovens e adultos. Assumi-la seria desencadear mais uma ação legitimadora e reconhecedora do Paranoá.

O CEDEP não desiste, continua as negociações com a FEDF e demanda a UNB: Faculdade de Educação. Esta era voltada predominantemente para formação de professores de crianças, aliás, como ocorre com a maioria dos sistemas formadores no Brasil, incluindo os cursos de magistério: jovens e adultos não alfabetizados não existem para esses cursos. Estão noutro Brasil, com certeza! A Faculdade de Educação, na pessoa da Prof. Marialice Pitaguary, depois de estar no Paranoá, e sentir a mobilização e organização daquele bando de jovens, aceita o desafio com sua equipe de alunos.

É o segundo semestre de 1986. Começam as primeiras turmas. Mas, o CEDEP, coloca uma condição básica: ensinar a ler, escrever, calcular, conhecendo, discutindo e participando da solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá. Alfabetização

concebida e encaminhada dentro de uma estratégia ampla de fortalecimento e intensificação da luta coletiva dos moradores pelos seus direitos e maiores e melhores condições de vida. Como a UNB responde eu narro junto e dentro da narrativa de Lourdes. Brasília. Com isso, pode-se ter uma visão do processo da alfabetização sob a ótica do movimento popular e da própria universidade, pelo olhar de Lourdes e meu, é claro.

Nessa história toda, sujeitos estão se constituindo. Estão se desenvolvendo. Em direções diversas e múltiplas. E a alfabetização de jovens e adultos vem trazer a sua marca e contribuição nessa constituição e desenvolvimento. Não é uma ação isolada de educação. É uma ação dentre as várias ações, que o movimento popular e os moradores estavam desenvolvendo para existir e sobreviver. A alfabetização de jovens e adultos é e está intrínseca à luta e produção social da vida, dos moradores do Paranoá.

No capítulo dois, estabeleço uma conversa, uma prosa, com os mestres da prosa da doutrina marxista, da psicologia histórico cultural e de outras correntes que objeto de estudo em sua natureza e especificidade me remete. Cada um ao conversar comigo e entre si, dá a sua contribuição, o seu dedo de prosa, o seu subsídio, quanto à base de orientação e referência, para eu desenvolver minha análise da probabilidade da ocorrência nesse processo histórico todo, particularmente, com a alfabetização de jovens e adultos, da constituição de sujeitos, com marcas de poder, saber e amor. Sujeito Político. Sujeito Epistemológico. Sujeito Amoroso.

Marx, Engels, Gramsci, Vygotsky, Bakhtin/Volochinov, Bogomoletz, Foucault e Deleuze, sentam na mesa de prosa. E conversa vai, conversa vem, chegamos à conclusão que de princípio, o sujeito se constitui no conjunto das relações sociais. Relações sociais que são próprias e específicas a cada modo de produção, vigente em cada época. Como tal, marcadas pela dimensão de classe, poder e saber Sujeito de Poder e Sujeito de Saber. Mas, as condições caminharam um pouco mais e com a influência de Vygotsky, Foucault e sua teoria da subjetivação e particularmente Bakhtin com sua dialogia dialética, mostra que o sujeito se constitui a partir do outro, assim como defendem Vygotsky e Wallon. Mas, isso envolve um processo de responsividade ativa de um e outro sujeito. Não basta aprender a falar, pensar. É preciso aprender a ouvir/escutar elaborando o que o outro sujeito falante

está dizendo, e ao dizer o que está pensando. Isso pressupõe um sentimento de ser acolhido pelo outro e de acolher o outro. Ouvir/escutar o outro, elaborando em cima do que fala, e responder sobre o que falou e naturalmente pensou. Da mesma forma, o outro, até então falante, passa a ouvir/escutar elaborando o que o outro está dizendo. E nessa alternância de sujeitos falantes/pensantes/atuentes e ouvintes/escutantes/elaborativos, o sujeito e os sujeitos estão se constituindo, tendo como chão, a materialidade de suas condições históricas de vida.

No capítulo terceiro, retomo os fundamentos teórico-práticos e prático-teóricos de minha pesquisa, conversados e acertados no capítulo anterior. Incorporo as concepções de Morin, Vygotsky sobre ciência e método e discuto o sentido da análise/compreensão/interpretação das falas, narrativas, histórias de vida de alfabetizandos, alfabetizados, e alfabetizadores, com os quais estabeleci um diálogo íntimo, à lá Bakhtin, face à minha participação de quase 10 anos no Projeto. Assumi sua coordenação, quando do retorno do Prof. Marialice Pitaguary à sua cidade de origem.

Marco minha posição de que ao analisar/interpretar/compreender as falas/narrativas, estou a garimpar indícios, pistas, que sinalizam pelo menos naquele momento da fala/narrativa, com a ocorrência de um movimento práxico de constituição desse sujeito ou sujeitos de poder (político), de saber (epistemológico) e de amor (sentimento de que é acolhido e sentimento de acolher o outro).

No capítulo seguinte, apresento as falas/narrativas escolhidas<sup>1</sup> (o tempo não me permitiu trabalhar todas, embora este fosse o meu desejo): uma alfabetizanda da primeira turma de 1986, que se torna alfabetizadora; duas alfabetizadoras, hoje dirigentes do movimento popular e um alfabetizado, que continua a desenvolver seus estudos e participa da comunidade. Não só apresento, mas, à medida que se dá o processo narrativo de cada sujeito, analiso/interpreto/compreendo. Tento descobrir indícios que sinalizem com a provável ocorrência da constituição do sujeito, tento como parâmetro a sua narrativa, enquanto histórico de vida.

---

<sup>1</sup> Eu tenho conversas e entrevistas realizadas em junho de 1997 e junho/julho de 1999. Aquelas utilizei na qualificação. E estas no presente texto, pela impossibilidade de trabalhar todo o conjunto.



A trajetória histórica da narrativa começa com a origem de cada sujeito, sua chegada ao Paranoá, sua primeira morada “um barraquito pequenininho”, a luta coletiva pela fixação, a entrada no projeto de alfabetização e como se dá a história e as repercussões em cada um, da vivência no projeto de alfabetização, a participação na luta coletiva dos moradores e do CEDEP.

As transformações que cada sujeito sofreu. As transformações para as quais julga ter contribuído. Os obstáculos enfrentados, os avanços alcançados, os recuos ocorridos, coerência, incoerências, enfim, a vida humana de cada sujeito e seu desenvolvimento na complexidade das relações sociais próprias e específicas do Paranoá e de Brasília.

Concluo o meu trabalho, com as considerações finais, em que mostro que um fazer diferente da educação de jovens e adultos, particularmente, de sua alfabetização, é possível, desde que faça parte de uma estratégia de luta, de um organismo ou vários organismos da sociedade civil, que se articulam e se organizam, em função de uma intencionalidade político-pedagógica, diferente dos padrões tradicionais vigentes de ensino.

Isto, não significa abrir mão do dever constitucional da sociedade política em prover a educação de crianças, jovens e adultos. Mas, sem sociedade civil mobilizada, organizada, e articulada com os movimentos populares, com os próprios não alfabetizados, a sociedade política em si e por si, não vai desenvolver uma educação, que interesse aos moradores de camadas populares, classes subalternas, excluídos-incluídos.

Isso fica muito evidente na narrativa de Lourdes quando das negociações com a sociedade política, a resistência que foi posta pela sistema, não só pela direção dos órgãos de educação. Mesmo tendo sido feito um acordo com esses órgãos, a resistência dos próprios professores não possibilitou a continuidade de uma ação conjunta sociedade civil e sociedade política.

Resistência dos professores a uma concepção de educação e alfabetização que pressupõe a relação ôntica sistema de ensino/ totalidade das relações sociais ocorrentes no contexto histórico cultural em que a escola está inserida.

Além disso, no caso do Paranoá, como em outras escolas, localizadas na periferia dos grandes centros, raramente, os professores têm domicílio em seus locais de trabalhos. Têm residência em outros lugares, às vezes, muito distantes.. Vão, dão suas aulas e retornam as suas casas. Não têm, portanto, um vínculo de moradia e convivência no cotidiano por ser morador ou não têm vínculo com os moradores, a começar por seus alunos. Como tal, não se sentem comprometidos com a discussão e o encaminhamentos dos problemas da comunidade, como condição intrínseca de aprendizado e desenvolvimento.

Nessa condição, torna-se menos oneroso adotar uma cartilha, um livro, o conteúdo oficial, e reproduzi-lo. Se aluno está aprendendo, se desenvolvendo, não é problema do professor. Afinal, ele já explicou a matéria. O aluno que se vire, porque o problema é dele, Se com o aluno é assim, imagine a atitude que o professor tem em relação aos problemas e soluções que dizem respeito aos moradores daquele local. Se o aluno enquanto microcosmo não tem interesse, imagine o microcosmo em que está inserido? Aprender ou não é problema do aluno. E com isso, o aluno não se desenvolve, desanima e abandona os estudos. E nessa corrente, a população de que faz parte e que abrange sua escola e o país enquanto um todo.

Por fim, coloco em anexo, o meu memorial: trajetória de minha vida, elaborado quando da qualificação de doutorado. Esta minha iniciativa vem ao encontro do próprio princípio de análise utilizado no corpo da tese: a partir da história e desenvolvimento de cada sujeito e suas condições materiais de vida, garimpar os indícios de sua constituição como sujeito.

No meu caso, para melhor compreender meu estudo, minha pesquisa, que coloco à disposição de meus leitores, julgo que igualmente é importante estar a par do meu desenvolvimento histórico, das marcas do meu constituir-se como sujeito. O texto que a gora apresento é mais uma etapa de minha caminhada. Não mais me pertence, como nunca

me pertenceu:. Afinal, ele é um concerto ou tessitura de vozes múltiplas, ancoradas em materialidades específicas,, entre as quais se inscreve a minha.. É um elo entre os vários elos e acontecimentos da minha vida.

Minha vida é um acontecimento, como a vida é um acontecimento, diz Vygotsky evocando Politzer. E nessa minha vida enquanto acontecimento está minha voz. Mas, não só a minha, mas de todos aqueles que ao longo de minha vida, se juntaram à minha e eu me juntei à deles, no drama de cada dia, mês, ano e anos, incluindo os amigos e amigas do Paranoá, da Universidade de Brasília e agora, da Universidade de Campinas.

## **CAPÍTULO 1: Paranoá: origem, história e alfabetização de jovens e adultos : gênese e contexto de um objeto de estudo.**

### **Conversando com Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes) : história de um tempo que foi e ao mesmo tempo é e está sendo...**

**“Todo mundo quer voar...”**

Paulinho Pedra Azul<sup>3</sup>

Eu nasci e vim de Paracatu<sup>4</sup>, [Lourdes tem cerca de 30 anos de participação no movimento popular do Paranoá]. Aqui cheguei com minha irmã, indo para antiga vila do IAPI, uma favela por demais difícil de se viver. Depois, meu cunhado veio trabalhar no Lago Sul<sup>5</sup> e comprou um barracão no Paranoá. Quando cheguei ao Paranoá ia fazer 13 anos e achei tudo muito estranho. Pois, em Paracatu, eu morava em casa, com quintal para brincar e frutas no pomar e um laço de vizinhança muito grande, com todos se conhecendo e se preocupando com a vida uns dos outros.

O chegar ao Paranoá, para mim, foi muito traumatizante. Primeiro, porque a única escola existente, era para filhos de militares, ficava no Lago Sul e era a primeira vez que tomava contato com uma escola, onde estudavam filhos de pessoas ricas. Eu era pobre e negra e como tal, vítima de preconceito. Mas, mesmo assim fiz dois amigos, dos quais me recordo com alegria. Segundo, veio todo mundo (meu cunhado, minha irmã e mais três filhos) morar num quartinho de madeirite, cheio de buracos, que dava para ver quem passava lá fora. Ao todo 6 pessoas. Havia um quarto com fogão, rádio, televisão (essa sempre existiu) uma cama onde eu dormia, e outra onde todos os demais dormiam. Foi

---

<sup>2</sup> Conforme a CODEPLAN-DF (1994) a atual cidade satélite do Paranoá, situada na margem esquerda do Paranoá, originou-se de acampamento de obras construído em 1957 [um ano após portanto do início da construção da nova capital], cuja finalidade era alojar trabalhadores que vieram construir a barragem formadora do Lago Paranoá. Após o término da construção, em 1960 [data em que a 21 de abril JK inaugura Brasília], permitiu-se que várias famílias permanecessem no local. O processo de consolidação foi marcado por sucessivas invasões, se constituindo no maior assentamento urbano do Distrito Federal, com a situação sanitária mais crítica da capital. A população em 1999 é estimada em 60.000 habitantes.

<sup>3</sup> Azul, Paulinho Pedra. Jardim da Fantasia. São Paulo: BMG Ariola, 1996, 1 CD, faixa 4.

<sup>4</sup> Paracatu-MG, cidade situada às margens da rodovia Brasília-Belo Horizonte. Dista cerca de 230 km de Brasília.

<sup>5</sup> O Lago Sul e o Lago Norte fazem parte do Plano Piloto de Brasília e onde moram as pessoas de maior poder aquisitivo. A Vila Paranoá, se localiza junto à barragem do Lago Paranoá, que separa o Lago Sul do Lago Norte.

assim que a gente começou. A gente viu que não dava para ficar desse jeito e começamos então, a aumentar o barraco.

O aumento do barraco me permitiu o primeiro contato com a violência, até então desconhecida para mim. Violência que me traumatizou e me traumatiza. A necessidade da família exigia aumentar o barraco: fazer cozinha, banheiro, sala e um outro quarto. E todas as vezes que se colocava uma madeirite ou botava um prego, a Terracap<sup>6</sup> vinha e derrubava.

*Lourdes, mas como era essa forma de atuar da Terracap?*

Já vinham com o pé-de-cabra e a polícia. Já vinha todo acompanhado e não tinha chiadeira, não! Chegava prá derrubar e derrubava mesmo. Eu não conseguia entender a violência, pois, vivia tranqüila em Paracatu e mesmo quando morei temporariamente com meu cunhado em frente ao Gilberto Salomão, já em Brasília, não conheci essa forma de violência.

*Este início de narrativa de Lourdes me permite contextualizar um pouco o Brasil, Brasília e o Paranoá nesse contexto. Década de 1960. Brasília capital da esperança e do desenvolvimento nacional. Governo JK (Juscelino Kubitschek: 50 anos em 5). Consolidação do capitalismo industrial, advindo com a revolução de Getúlio Vargas em 1930. A Economia agro-exportadora perde de vez sua hegemonia. Sonho e Utopia de um Brasil moderno e desenvolvido. Milhares de brasileiros acorrem à capital da esperança. Juscelino Kubitschek, seu grande inspirador, assim se pronuncia quando do discurso de sua inauguração a 21/04/1960: “Deste Planalto Central, desta solidão que em breve se transformará em centro das grandes decisões nacionais, lanço o olhar sobre o meu país e antevejo esta alvorada com uma fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino.”*

*À semelhança de Canaã, terra prometida aos hebreus, onde corre leite e mel, Brasília é a terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos brasileiros. Errantes e migrantes acorrem a Brasília, em busca de maiores e melhores condições de vida.*

---

<sup>6</sup> Terracap é órgão administrador de todas as terras públicas do Distrito Federal.

*A história mostra que também à semelhança de Canaã, Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas, que muitos têm que morrer, viver e lutar para conquistar e fazer correr leite, mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho. Muitos dos migrantes que construíram a capital: prédios e inclusive moradias, não têm acesso a estas. Ficam ao relento, sem ter onde morar. Esses “candangos” (como são chamados os operários construtores de Brasília) ficam à margem da vida social, cultural e econômica da cidade. Aliás, como é próprio da lógica e da natureza de todos os capitalismos (intrinsecamente produtoras de exclusão e desigualdade social, econômica e cultural) e no caso brasileiro não é diferente. Esse acontecimento histórico desmitifica, inclusive, a concepção socialista-igualitária da arquitetura e do plano urbanístico de Brasília.*

*Esta lógica não é diferente do que ocorre com os operários migrantes construtores da barragem do Lago Paranoá<sup>7</sup>. Terminam a construção da barragem e não têm onde morar. Esses migrantes, então, ocupam casas desocupadas, antes utilizadas por engenheiros que dirigem a obra de construção da barragem. Tem-se início a ocupações. Longe do Plano Piloto<sup>9</sup>, esta ocupação (década de 60) leva sua vida de uma forma quase despercebida. Mas, o êxodo brasileiro se intensifica, na direção campo-cidade, particularmente, nas décadas 70 e 80. O aumento da população urbana e das ocupações em todo o Brasil atinge também Brasília, e muito particularmente a Vila Paranoá. Chegam novos moradores ao Paranoá. Encontram com os antigos. A população aumenta. E esse aumento da população assusta os ocupantes iniciais, como ao próprio Estado e torna-se um dos fatores a contribuir com a obtenção da futura fixação. O aumento da população gera uma série de desafios aos migrantes, com destaque para o provimento de bens de serviço (água, luz, moradia, iluminação, escola, etc.).*

<sup>7</sup> O Lago Paranoá contorna quase toda a cidade de Brasília. É decorrente do represamento de vários córregos e riachos. Contribui para a umidificação da cidade, particularmente, nos meses mais secos do ano (junho a setembro). Tem uma barragem reguladora/contendora das águas represadas, que foi construída por operários migrantes a que faço referência. Se localiza na intersecção dos dois setores de moradia mais “nobres” de Brasília: Lago Norte e Lago Sul.

<sup>8</sup> Em Brasília, terrenos ocupados são caracterizados como “invasão” pelo Estado. “Invasão” é o correspondente a “favela” em outras cidades. Aqui utilizo o termo “ocupação”, que acho mais condizente com a luta dos excluídos e com meus princípios políticos-ideológicos. É utilizado por várias organizações populares, incluindo aquelas com as quais trabalho na Vila Paranoá-DF.

<sup>9</sup> Plano Piloto: zona central da cidade de Brasília, onde se situa a administração do governo brasileiro e a administração do governo do Distrito Federal com seu conjunto e infra-estrutura de serviços e residências.

*O conceito de Estado que utilizo nesse trabalho é o de inspiração marxista-gramsciniana, com sua teoria ampliada do Estado: sociedade política (mecanismos de violência, coerção, repressão: executivo federal, estadual, municipal, judiciário, polícia, etc.) entrelaçada dialética e contraditoriamente com a sociedade civil (organismos privados de persuasão, consensuamento: escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa, etc.).<sup>10</sup> Sem esquecer que há uma base econômica imbricada dialeticamente em tudo isto. Ele é desenvolvido de forma mais analítica, sobretudo em sua consideração da educação, como um dos organismos superestruturais de contribuição à transformação da sociedade em minha dissertação de mestrado: “A Extensão Universitária na Relação Universidade-População” (1988:26-48)<sup>10</sup>.*

Assim posto, o Estado: sociedade política, rotula a ocupação dos moradores de “invasão”. Com isso, tenta desqualificá-la, caracterizando-a, como indevida e ilegal. Por isso mesmo, não tem interesse em prover interesse em prover os bens de serviço, porque corresponde a uma legitimação da invasão. “Invasão”, segundo leitura do governo. “Ocupação”, na ótica dos migrantes que se tornam moradores<sup>11</sup> da vila Paranoá-DF. E daí a consequência da violência sob formas diversas, uma delas, a da derrubada de barracos construídos, conforme Lourdes relata em sua narrativa. E continua com a história do Paranoá, que é também a sua história.

---

<sup>10</sup> O estudo analisa a relação entre a Universidade de Brasília e os moradores da região do médio Araguaia, através do Campus Avançado do Médio Araguaia.

<sup>11</sup> Migrantes-Moradores: trabalhadores expulsos ou compelidos a saírem de sua terra ou residência de origem, entre as quais, as econômicas. A maioria provém das reuniões nordeste, norte, e dos estados Minas Gerais e Mato Grosso e Goiás, os chamados excluídos.

Nesse mesmo tempo, começo a frequentar a capelinha do Paranoá. Sou batizada na Igreja Católica pois toda maioria de minha família é católica. Essa capela construída em madeira era devotada a São Geraldo e a única existente no Paranoá. Nesse ir à igreja começo a ter contato com outros jovens de minha idade (de 13 a 15 anos). Me lembro da Delcione, da finada Goretinha, do João do Violão, da Eliane, da Fátima Frazão, do Ildo (que mais tarde seria o pai de meu filho Lucas).

*Esse grupo de jovens começa a participar da liturgia da missa, a reunir, conversar, tocar, aprender as músicas da igreja. Reuníamos todo sábado. E o grupo com o tempo foi aumentando, mesmo porque, não havia muita coisa para se fazer no Paranoá, a não ser buscar água na bica e ficar vigiando a Terracap. Não havia nem chafariz. Aí ficávamos indo de lá para cá, enfrentando fila, e empurrando carrinhos com latas de água. Era uma barulheira de carrinhos prá baixo e prá cima e gente brigando para entrar na fila e eu mais uma vez, não conseguindo entender aquelas coisas!*

*Explique melhor esse não entender o brigar pela água?*

Era um brigar pela água, brigar para ter onde morar, brigar para fazer um cômodo para dormir, tudo isso eu não conseguia entender. Além disso, existia um conflito entre moradores novos e antigos \_ que haviam construído a barragem do Paranoá - e moravam no acampamento, antes utilizado por técnicos e engenheiros da obra e que já dispunham de certos bens de serviço: caso da água que saía de uma mina e ia até suas casas. Devido à grande procura de água, estes moradores ficaram com medo de não ter mais água. Não sabiam eles, que o aumento da população com nossa chegada, seria a chave da fixação do Paranoá. Coisa que a gente também só veio entender muitos anos depois

*Quando a Lourdes fala em fixação está se referindo à regularização da ocupação das terras que mais tarde se tornou uma conquista dos moradores do Paranoá. Em Brasília, o costume, como já me referi, era remover as diversas ocupações para conjuntos habitacionais construídos com esta finalidade, caso de Ceilândia,<sup>12</sup> a que fiz referência.*

---

<sup>12</sup> Ceilândia: é a primeira cidade satélite construída para receber moradores das chamadas invasões (ocupações) do Plano Piloto. A sigla CEI quer dizer: Companhia de Erradicação das Invasões.



Mas, nessa luta toda, aumenta o trabalho dos jovens dentro e fora da igreja.. Diante da situação que ocorria no Paranoá, os jovens organizam o Grupo Pró-Moradia , por entenderem que não é suficiente ficar só dentro da igreja, cantando e rezando. É necessário também brigar pela água, luz, fixação e outras coisas. Este é o primeiro grupo com cunho mais político, no sentido de buscar melhores condições de vida e organização da comunidade. O Grupo discutia religião e vida.

*O antagonismo de interesses entre morados e a sociedade política gera a necessidade e a conseqüente organização dos moradores. Surge, então, o “Grupo Pró-Moradia do Paranoá” no embate/combate com a sociedade política, visando a permanência, fixação e o provimento dos serviços de água, luz, escola, posto de saúde, posto policial, transporte, entre outras necessidades fundamentais à sobrevivência e existência humana*

*A meu ver, as precaríssimas condições de vida dos moradores, a inexistência de condições materiais mínimas para a sobrevivência, e uma consciência de iniciativa política que tem sua marca pela passagem dos jovens pela igreja São Geraldo do Paranoá e as discussões que desenvolviam, particularmente, fundadas nas conclusões do II Celam: Conselho Episcopal Latino Americano, realizado em 1979 em Puebla, no México, que como desdobramento do concílio Vaticano II, decide por uma atuação da igreja católica, voltada preferencialmente pelos pobres, podem ter contribuído para a iniciativa desses jovens católicos à mobilização e organização dos moradores, com a denominação inicial de Grupo Pró-Moradia do Paranoá, talvez, por ser, naquele momento, o problema mais premente.*

A partir daí, expandimos o nosso contato e conhecimento de pessoas e das dificuldades em que viviam. Devo dizer, que nessa época, já existia uma Associação de Moradores, mas, que estava mais voltada para interesses pessoais do que coletivos, o que gerava uma insatisfação na comunidade. Esses insatisfeitos se juntam ao Grupo Pró Moradia, entre eles, Ricardo, Juarez, Isabel, entre outros.

Pessoas religiosas ou não foram se chegando ao nosso Grupo Pró-Moradia e então começamos a discutir as necessidades de ir para a rua, conhecer mais as pessoas, buscar a melhoria daquele povo, melhoria nossa com todo mundo junto. Quando a gente sai para a

rua tem um outro choque. Antes, a gente ia da casa para igreja, da igreja para a escola e só se reunia na igreja e nas festinhas. Com isso, não tínhamos noção de como as pessoas viviam, apesar de estar à frente de nossos olhos e a gente não ver. Nós não tínhamos consciência do que se passava realmente e desta forma não se envolvia. Formamos então dois grupos de jovens: o Tuca 1 e o Tuca 2. O Tuca 1, continuou voltado mais para a liturgia da missa. E o Tuca 2 incrementando o Grupo Pró-Moradia.

*Lourdes, como era o trabalho do Tuca 2, ou Grupo Pró-Moradia do Paranoá?*

A gente começa a fazer visita nas casas, conversas com as pessoas, fazer novena de natal, rezar nas casas das pessoas ao invés das pessoas irem à igreja.. Aqui, é que se evidencia o choque de que falei de conhecer a situação em que as pessoas viviam. Viviam em cubículos, todo mundo junto. Um só barraco e moravam de 12 a 15 pessoas naqueles quatinhos. As pessoas só entravam para dormir. Um banheiro precário, às vezes, para 18 pessoas, tipo semi-fossa: um buraco, com lona preta em volta. Aí se defecava, tomava banho. Tudo ali. Você me entende? Isto foi um choque para nós. Eu saía da adolescência. Já tinha uma consciência melhor, porque na igreja discutíamos o documento de Puebla<sup>13</sup>. Ao tomar consciência da situação vivida pela comunidade, a gente disse: “Olha! Não dá para continuar do jeito que está. Vamos ter que fazer alguma coisa.”

*É interessante notar como é fundamental pela narrativa de Lourdes esse contato pessoal com cada morador, vivendo, sentindo e partilhando as condições de vida de cada um. Creio que ao choque inicial da violência da sociedade política e seu braço repressivo-opressivo com a derrubada arbitrária e violenta dos barracos, Lourdes e demais jovens e pessoas do Grupo Pró-Moradia,, agora católicos ou não, têm um novo impacto: o vivenciar a realidade e o cotidiano das pessoas em toda a sua crueza e verdade. A situação de calamidade social já existia objetivamente. Mas, não era consciência para cada morador e particularmente, para este Grupo que então iniciava.*

---

<sup>13</sup> O Documento de Puebla (1979) é um dos desdobramentos do Concílio Vaticano II (1962-1965), realizado pela Igreja Católica. Confirmando e ampliando documento anterior: Medellín (1968), a Igreja Católica faz uma opção preferencial pelos pobres. Ver: CELAM: Conferência Geral do Episcopado Latino Americano. Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões do III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano [Puebla, México, 1979]. São Paulo: Paulinas, 1986.

*Esta consciência das condições desumanas de vida, a que estavam submetidos os demais moradores, dá mais força e impulso ao grupo, movidos, talvez, por um ideário místico-político-organizativo: oração, ação, transformação. “Temos que fazer alguma coisa. Não dá para ficar assim!”. Não é apenas um arroubo de juventude. São resultantes decorrentes das relações sociais contraditórias, de forças em embate, no conjunto das quais, estavam inseridos: um modo de produção intrinsecamente excludente, marginalizante; uma sociedade política opressora-repressora que quer impedir a todo custo a luta pela sobrevivência; uma sociedade civil (igreja católica inicialmente) que acorre no sentido de sustentar a mobilização, a organização e a luta pela aquisição e conquista dos direitos de sobrevivência.*

*É nesse complexo de forças, nesse intricado de contradições que esses jovens estão se constituindo historicamente sujeitos dentro de múltiplas determinações em direções múltiplas, num desenvolvimento que, de um lado, é forçado pelo conjunto de exigência ou situações problemas desafio lhes antepostas pelo contexto histórico-cultural em que vivem, e de doutro, pela iniciativa individual-coletiva organizada, com vistas à superação dessas exigências e a conquista do direito a viver.*

E nesse fazer alguma coisa, a gente começou a marcar reuniões com o povo, com o apoio do padre José Galli. Na época, tido como tradicional e hoje(1999) julgo como o mais avançado que já tivemos. Pe. Galli construiu um salão ao lado da igreja, para que nós jovens pudéssemos reunir com a comunidade. A gente começou a fazer as reuniões todo sábado: discutir na rua e tirar propostas. Rezar e discutir os problemas, porque o povo não queria mais só rezar.

*Ah! Oração e Ação. E apoio do Pe. Galli, tido como conservador, hoje, para ela, o mais avançado que tiveram no Paranoá, pois teve a sensibilidade de perceber a situação dos moradores. E não só teve sensibilidade. Mas, a coragem e a iniciativa político-religiosa de dar ancoragem àqueles jovens que ele já conhecia.. Eram participantes de sua liturgia, de suas missas e se abriam agora para uma ação social, que teve como locus de disparo, a própria participação na sua igreja. Na igreja, o povo reúne com os jovens e começam a discutir o que fazer: oração e ação.*

Oração e Ação. E aí aparece, a necessidade do chafariz, da água. Procuramos então a Associação de Moradores, que tinha a prática de pegar abaixo-assinado, levar aos gabinetes dos governadores, sentar com eles, tomar sua “aguinha”, entregar o abaixo assinado e vir embora. A gente avaliou esta prática e viu que não estava dando certo. Passamos, então, a fazer diferente: a gente marcava as reuniões com as autoridades responsáveis pela água, luz, etc. e levávamos um grupo de moradores junto. Chegando lá, todo mundo tinha que sentar, colocar o que estava pensando e sentindo.

*A mudança de tática de atuação: não um mero abaixo assinado entregue a alguma autoridade e com resultado incerto. Mas, a pressão e a reivindicação conjunta: Grupo-Pró Moradia e moradores que o acompanhavam. Todos tinham que colocar o que estavam pensando e sentindo. Mas, não era uma ação espontaneísta, sem planejamento. O que fazer e o como fazer, eram discutidos previamente nas reuniões na igreja, conforma continua narrando Lourdes.*

Não levávamos abaixo assinado. Quando muito uma coisinha escrita, às vezes, até à mão mesmo. A gente ia e falava de viva voz: nós pensamos isso e nós queremos isso e aquilo. Nós combinávamos tudo antes nas reuniões no salão da igreja. Certa vez, numa reunião com governantes, disseram: “Ué, mas vocês têm uma associação representativa e nós vamos sentar para resolver isso, com os representantes da Associação. Vocês são da Associação?” Não, respondíamos nós. Com isso, colocamos “a viola no saco” e voltamos para o Paranoá.

A gente então começou a fazer reuniões maciças na comunidade, ao mesmo tempo, que o Paranoá começou a pipocar e a crescer para tudo quanto era lugar. Muita gente nova chegando, correndo do aluguel, buscando um lugar para morar e o Paranoá inchando e crescendo [crise econômica vivida pelo país na década de 80]. Acirrou-se a briga e a tensão com a Terracap. Quem chegava construía seus barracos de noite e quando era dia, a Terracap chegava e baixava o pau. Derrubava. Quebrava tudo. A situação gerou uma repercussão muito forte nas pessoas que começaram a perceber que aquilo não estava certo e passaram a se organizar. E nós, Grupo Pró-Moradia também percebemos que se não

tivéssemos um espaço institucional, um espaço mais organizado, não íamos conseguir levar avante nossas propostas e lutas.

Os jovens e moradores se mobilizam, organizam, partem para a luta. Acorrem à reivindicação, não mais, com abaixo-assinado como era típico da Associação de Moradores já existente na época. Mas, de viva voz e aí a sociedade política (o governo do Distrito Federal) que já tinha um controle sobre a Associação de Moradores, o que faz? Desqualifica o Grupo Pró-Moradia, como representante dos moradores, dizendo que já tinha um interlocutor legítimo. Ao mesmo, a situação social no Brasil e em Brasília se agrava, as pessoas correm do aluguel, buscam o Paranoá, que aumenta mais sua população. E nesse conjunto de acontecimentos, o Grupo Pró-Moradia descobre a necessidade de Ter uma atuação institucionalizada, mais organizada, para levar avante sua proposta de luta. Daí vem a luta para assumir a Associação de Moradores.

***A Conquista do Espaço Institucional: o Grupo Pró-Moradia, assume a direção e os trabalhos da Associação de Moradores (1982-1987)***

Resolvemos entrar para a Associação de Moradores e como o presidente já estava muito tempo no cargo, chamamos às eleições e apresentamos uma chapa constituída pelos jovens do Tuca 2: Delcione (Presidente), Lourdes (Vice), João do Violão (Secretário e Diretor de Cultura) Juarez (tesoureiro), Ricardo (Diretor Político) e ainda a participação de Bosco (Diretor de Educação), Fátima Frazão, Eliane e outros. Chapa de jovens<sup>14</sup>: Oh! Que saudade!, quando lembro desse tempo!

O Trabalho da Associação de Moradores muda de orientação. Intensifica a participação da comunidade e aumentam as dificuldades com o governo. Além disso, pessoas com experiência política e partidária ingressam na Associação. Experiência esta,

---

<sup>14</sup> Esses jovens como chama a Lourdes historicamente vieram a ter um papel destacado na continuidade da luta no Paranoá, inclusive na emergência da alfabetização como se verá mais adiante. E recentemente (1995-1998, durante a gestão do Governador Cristovam Buarque no Distrito Federal, Delcione exerceu o cargo de administradora regional do Paranoá; Lourdes e Ricardo eram assessores da administração regional; Juarez e Bosco assessores legislativos de deputados eleitos pelo Partido dos Trabalhadores e da chamada Frente Popular.

que nós do Pró-Moradia não tínhamos. O ingresso dessas pessoas, faz com que muitos moradores comecem a identificar e rotular a Associação como dominada por um grupo de petistas. Começam a resistir, não querendo sentar para discutir as coisas. Na verdade, não havia nada disso. Nossa discussão era extremamente comunitária, mesmo contando com pessoas de partido, não era partidária, e sim voltada para um trabalho conjunto. Já existia, realmente, no Paranoá, o Partido dos Trabalhadores<sup>15</sup>, mas, a proposta de nós jovens com a Associação era de um trabalho na e com a comunidade. Portanto, com partidos, mas, não partidária.

*O cuidado de continuar juntando todas as forças na luta e para a luta, incluindo a entrada de outros organismos da sociedade civil, no caso um dos partidos, mas, sem se alinhar e se escravizar. O partido a serviço dos interesses dos moradores. E não os moradores a serviço dos interesse do partido, parece ser o que Lourdes mostra em sua narrativa.*

*E como ocorre o trabalho da Associação, sob a gestão de vocês?*

Nós dividimos o Paranoá em vários setores e cada diretor cuidava de um setor. Cobríamos o Paranoá com reuniões, trabalhos, mobilizávamos o Paranoá inteiro. Visitávamos as pessoas casa a casa. Conhecíamos, praticamente, todo mundo. Passamos a fazer showmícios: era show e reunião, ao mesmo tempo. Engraçado, pouco a gente precisava fazer para mobilizar o povo. A gente dizia: “vai ter reunião para discutir tal assunto e enchia de pessoas.”

*A que você atribui essa mobilização tão intensa?*

A questão da necessidade. Tínhamos uma necessidade que era coletiva: luta pela moradia, água, pela vida que é uma coisa essencial ao ser humano. Todos tinham necessidades e a necessidade de buscar a superação dessas necessidades, de buscar a base da sobrevivência, do sustento. As dificuldades eram comuns a todos e nessa discussão e mobilização toda, emerge como objetivo central, a questão da fixação dos moradores no

---

<sup>15</sup> Fundado no Brasil em 1979 e em Brasília em 1982.

Paranoá<sup>16</sup>. O Paranoá era e é um local bonito que fica entre o Lago Sul e o Lago Norte, com vista para os fundos do Palácio da Alvorada [residência oficial do Presidente da República] e que significava para seus moradores estar mais perto de seus locais de emprego. As mobilizações enormes que fazíamos (principalmente, mas não só em função da fixação) assustavam muita gente, num tempo ainda de ditadura militar. Começamos a receber pressões, a sermos perseguidos pela polícia, gente disfarçada (olheiros) começou a participar das reuniões. Nessa época é que cai de paraquedas no Paranoá, o Gilson Araújo, até então um desconhecido.

*A Associação de Moradores passa por profunda reformulação. Paranoá foi todo rastreado e dividido em setores. Os jovens egressos do Pró-Moradia avançam em sua capacidade de mobilização e organização. Grandes concentrações. Grandes reuniões de massa. Não só era competente a organização dos jovens, mas, sobretudo, neles, na Associação de Moradores, as necessidades de vida e sobrevivência das pessoas, encontravam um eco de acolhida e encaminhamento. A necessidade individual de cada um que era praticamente comum que se conjuga com uma iniciativa de organização coletiva, que ganha grande força e poder. E um poder, que assusta o governo, que também muda de tática, e coloca uma cunha entre os próprios moradores.*

***Gilson Araújo: a ação de contra poder do governo, ao poder dos jovens e moradores da Associação de Moradores.***

Ele (Gilson Araújo) chegou ao Paranoá, montou uma padaria, começou a freqüentar os grupos e a Associação de Moradores. Certa ocasião fizemos uma manifestação na Escola de Lata<sup>17</sup>. A polícia apareceu altamente armada, para não deixar a manifestação ocorrer, pois, íamos colocar para a comunidade que fomos ao governador e que este em relação à fixação afirmou que o Paranoá não era legalizado e nós não podíamos ficar aqui. Tínhamos feito

---

<sup>16</sup> Em Brasília, conforme antecipei em nota anterior, era regra que depois de um certo tempo, os moradores de uma invasão, favela, ocupação, ou qualquer outro nome que se queira dar, eram removidos para um local determinado e estipulado pelo governo. Ceilândia foi a primeira cidade satélite construída com esta finalidade. No caso do Paranoá, o governo defendia a transferência de seus moradores para uma cidade satélite chamada Samambaia.

<sup>17</sup> Escola de Lata: escola construída pelo governo de material leve, tipo alumínio.

uma cartilha sobre nossos direitos e o governo sabia disto., Por isso, buscava botar toda pressão para nos desanimar e à comunidade.

Ao mesmo tempo, que aumenta a pressão do governo, passamos a contar com o apoio do Projeto Rondon<sup>18</sup> e de alguns professores da Universidade de Brasília (UNB), que aqui vinham desenvolver trabalhos na área da saúde, de artes, entre outras. Reorganizamos a Associação de Moradores, criando Comissões: Água, Educação, Cultura, Imprensa. Fizemos o primeiro jornal, de duas páginas, através do qual, informávamos à população de todas as discussões, acertos e desacertos com o governo.

*A resistência e a luta da sociedade civil do Paranoá cresce e se amplia com a entrada de novos parceiros ou aliados, na arena dos conflitos, no caso professores da Universidade de Brasília, e o Projeto Rondon que se juntam aos moradores e sua Associação, e à Igreja Católica que já era parceira e aliada. Associação de Moradores, Igreja Católica, professores da Universidade de Brasília, Projeto Rondon (intelectuais orgânicos das camadas subalternas, no dizer de Gramsci) aliados na luta coletiva pela conquista dos interesses e necessidades dos moradores do Paranoá. E nessa caminhada de luta, sofrimento, alegria, aparece uma nova luta, dentre, as várias lutas: a alfabetização de jovens e adultos.*

### **A Alfabetização de Jovens e Adultos chega ao Paranoá....**

Quando o Mobral já estava acabando no Brasil, o governo resolveu implantar umas turmas de alfabetização de adultos no Paranoá, que duraram de 4 a 6 meses no máximo. A

---

<sup>18</sup> A partir de 1980, foi criado no Projeto Rondon, um Programa Nacional de Desenvolvimento Comunitário, para apoiar a mobilização e organização das comunidades periféricas urbanas. Daí sua presença no Paranoá (Reis, 1988).



O Mobral não tinha estrutura, mas o esforço de alguns de seus monitores, possibilitaram que algumas pessoas que não sabiam escrever nada, viessem a aprender a escrever o próprio nome. Essas pessoas se sentiram bem e queriam continuar a estudar para melhorar a situação de vida. O Mobral, então é extinto pelo governo. Diante desse fato, essas pessoas nos procuram e solicitam a volta do Mobral. Nós dissemos: “olha, não tem como fazer voltar o Mobral. Ele está morrendo no país inteiro. Mas, eles insistiram dizendo “mas nós queremos continuar a aprender a ler e escrever.”

A Comissão de Educação então reúne, elabora uma proposta e a discute com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)<sup>19</sup>. Enquanto discutíamos com a FEDF, o pe. José Galli, vigário do Paranoá, nos ajudou a montar uma turma na igreja, dando oportunidade a essas pessoas de continuarem o aprendizado da leitura e da escrita. Esse, na verdade, constitui o primeiro grupo de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá, por iniciativa da própria comunidade. Pe. José Galli, mais uma vez, dá uma contribuição decisiva à comunidade. Ele é atualmente o vigário da Paróquia São Pedro de Alcântara no Lago Sul e coordena o Centro João XXIII, que funciona no Paranoá, que é creche e lavanderia ao mesmo tempo. Eu adoro o Pe. José!

*Não é possível deixar de ressaltar mais esta iniciativa da Associação de Moradores, no sentido de atender àqueles que queriam se alfabetizar, para melhorar sua condição de vida. Por trás de cada pensamento e palavra, está uma motivação afetivo-volitiva, e por trás desta uma necessidade colocada pela condição do viver. Tudo isto caminha junto e simultâneo. Como sói acontecer, é ao governo que se reivindica a continuidade da*

---

<sup>19</sup> A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) é a Diretoria Executiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF)

*alfabetização de jovens e adultos, face à extinção do Mobral. Busca-se a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Ora, sendo governo, dificilmente iria concordar em abrir turmas no Paranoá. Como abrir turmas em um lugar, em que a política do governo é de remover os moradores? Assumir uma alfabetização nesse momento, seria fortalecer ainda mais a legitimação do Paranoá*

*E os jovens da Associação já tinham descoberto que quando mais bens de serviço levassem para o Paranoá, mais este se enraizaria.*

*Daí, as dificuldades de negociação e o não avanço dos acertos com a FEDF. Os jovens da Associação não deixam de negociar, mas, também não ficam imobilizados. Novamente, com a ajuda do Pe. Galli, que constrói três salas ao lado da igreja, iniciam a primeira turma de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá, por iniciativa dos moradores e coordenação da sua Associação.*

*Em meio a essa luta pela alfabetização, um desafio interno a própria comunidade, teve que ser enfrentado: a resistência e rixa dos antigos moradores – aqueles remanescentes do final da construção da barragem do Paranoá – aos novos moradores. De conversa em conversa, descobriram que era fundamental a chegada de novas pessoas, demandando moradia: iriam engrossar a luta e a pressão sobre o governo para regularizar, fixar o Paranoá. A solução dessa divergência foi muito difícil. Mas, depois de muita conversa, houve um acordo entre os antigos que negavam os novos, e os novos que queriam incorporar os antigos na luta, no sentido de lutar por algo que era comum e necessário a todos: a fixação. Além da questão da fixação, os grupos de cultura, mulheres, e comunicação estavam em pleno funcionamento.*

*Nessa época, a experiência de luta da Associação e dos moradores já estava bem maior. Havia falado e discutido com vários governadores, secretários e técnicos de*

governo. Na questão da água, tinham se reunido com um diretor da CAESB<sup>20</sup>. Disseram para ele: “o senhor tem água, nós aqui não temos não!”. A que esse diretor respondeu: “Ah! Eu vou trazer água do lago<sup>21</sup> para vocês”. Então, eu disse, para ele: “Só se for, para o senhor beber”. Ocorria, então, esse confronto com órgãos de governos que não eram favoráveis aos moradores do Paranoá. Mas, no próprio governo (sociedade política), conforme contradição que já assinalava Gramsci, havia pessoas que compreendiam e apoiavam a luta dos moradores.

*É importante destacar como que a luta pela alfabetização de jovens e adultos não nasce isolada e desvinculada do conjunto das lutas dos moradores do Paranoá. Ela é tão imbricada às outras lutas, que na própria narrativa de Lourdes ela aparece conjugada com as outras frentes de luta. Isso, mostra que em sua gênese a alfabetização de jovens e adultos, está misturada ao conjunto das necessidades postas pelos moradores do Paranoá, e como tal, responde à uma lógica dos interesses que estes moradores, organizados em sua Associação tinham em vista. Além disso há contradição e conflito nas propostas dos moradores, como já vimos no trecho anterior sobre a utilização da água dos moradores do acampamento. Indícios do que destaquei, vão aparecer na continuidade da narrativa de Lourdes.*

Mas, voltando à alfabetização, a diretora do ensino supletivo não nos apoiava, face à própria política do governo em não trazer melhorias para o Paranoá. Ele queria que a gente saísse daqui. Queria era expulsar todos nós daqui. O governo achou que concluída a construção da barragem, todos os trabalhadores voltariam para sua terra de origem ou iriam para outros locais e tudo ficaria resolvido. Só que o pessoal, não só ficou, mas, aumentou, triplicou. Isso, para ele era um problema. Inclusive, quando participávamos de reuniões, os técnicos do governo nos perguntavam: “vocês moram mesmo no Paranoá? Porque tínhamos uma argumentação forte, discutida e preparada antes das reuniões. Levávamos documentos, cartas, e moradores juntos. Pois bem, mas com a resistência da diretora do ensino supletivo, chegamos à decisão, que tínhamos que buscar outro caminho. Nessa busca, ficamos

<sup>20</sup> CAESB: Companhia de Águas e Esgoto de Brasília.

<sup>21</sup> Aqui está se referindo ao Lago Paranoá, á época e ainda hoje bastante poluído, embora, agora, disponha de estações de tratamento do esgoto que é lançado ao lago.

sabendo de uma experiência comunitária de alfabetização de jovens e adultos no Gama<sup>22</sup>. Fomos conhecê-la e gostamos. Ficamos também sabendo que a coordenadora era a Prof. Marialice Pitaguary da Faculdade de Educação da UNB. Através da Prof. Glória da Faculdade de Ciências da Saúde e algumas assistentes sociais que trabalhavam no Paranoá, fomos para uma reunião com a Prof. Marialice. Chegamos assustados na UNB. A Marialice toda compridona, nos recebeu muito bem.

*Ela é uma pessoa maravilhosa, Lourdes.*

Nós descobrimos isso no processo. Ela nos recebeu, mas, não estava com muito vontade de ir para o Paranoá, não. Nós éramos muito jovens e ela nos achava um bando de meninos. Nessa conversa, então, ela não nos deu muita importância. Vimos que não a convenceríamos dentro da UNB. Mudamos de tática e através da Comissão de Educação convidamos a Prof. Marialice para uma reunião na sede da Associação de Moradores. Era a primeira vez que a professora ia ao Paranoá. Ao chegar, deparou-se com aquele horror de gente querendo educação... discutir educação. A partir daí, se convenceu que éramos jovens...mas, não tínhamos cabeças tão alienadas. Estávamos no segundo semestre de 1986. Marialice topou a parada, o desafio e veio com seus alunos: Inicialmente, Norma<sup>23</sup> e Cirnei. Depois, Valéria e outros. Esse grupo de alunos da UNB se apaixonou pelo Paranoá. E aí foi a melhor coisa que aconteceu. Começaram a vir aqui, durante a semana, final de semana. Marialice fez uma esquema de treinamento de 7 monitores para alfabetizar junto com o pessoal da UNB. Esse, o começo da alfabetização de jovens e adultos, com o apoio da UNB. Essa nossa iniciativa não significou a desmobilização em negociar com FEDF, mas, não podíamos ficar parados, esperando o governo fazer o que não queria fazer, embora, fosse sua responsabilidade.

*Aí está a origem da parceria Paranoá-Universidade de Brasília, na alfabetização de jovens e adultos?*

Sim, e se mantém até hoje, e graças a Deus!

---

<sup>22</sup> Gama: à semelhança do Paranoá, Ceilândia e Samambaia, outra cidade satélite de Brasília.

<sup>23</sup> Norma Lúcia Nériz de Queiroz: graduou-se em pedagogia e posteriormente defendeu dissertação de mestrado sob a denominação: “Motivações para alfabetização entre jovens e adultos”. Brasília, UNB, Faculdade de Educação, 1994. Atualmente, é professora da rede pública de ensino em Brasília.

*Acrescento: graças a Deus! E permanece ao “trancos e barrancos,” como todo amor e todo casamento que se sustentam.*

É verdade. Após o treinamento, se formou a primeira turma com 5 alunos [alfabetizando] e 7 monitores [alfabetizadores]. Nós aprendíamos o trabalho da alfabetização da seguinte maneira: os alunos da UNB ministravam aulas e a gente observava. Fazíamos uma avaliação crítica e no dia seguinte assumíamos a aula e o pessoal da universidade fazia a avaliação crítica de nossa atuação. Foi quando também descobrimos Emília Ferreira: o que pensava e o que fazia. Descobrimos Paulo Freire, e sua importância para a educação brasileira e particularmente, para a educação de jovens e adultos. O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, como passou a seu chamado, ficou logo conhecido em todo Paranoá e os interessados começaram a chegar. Com isso, as turmas foram aumentando, aumentando, aumentando e chegamos a 4 turmas

*Que espaços, que locais, eram utilizados por vocês, para alfabetizar jovens e adultos?*

A Igreja São Geraldo (a primeira do Paranoá), o barracão do Projeto Rondon<sup>24</sup> e o salão das Bandeirantes. As negociações com a FEDF continuaram, agora, com o apoio da UNB. Daí, a reunião que tivemos com o professor diretor da “Escola Zero Um” do Paranoá, também chamada Escola de Madeira, consultando sobre a possibilidade de utilizar a escola para alfabetizar jovens e adultos. Isso, em 1987.

*Mais uma vez a ausência do governo. A alfabetização de jovens e adultos começa como iniciativa da Associação de Moradores e sua diretoria jovem, mas, o apoio de espaço e local, vem novamente de parceiros da sociedade civil: as 3 salas (de madeira) que o vigário do Paranoá (Pe. José Galli) constrói com esse fim, o barracão (também de madeira) do Projeto Rondon e o salão das Bandeirantes. Mas, a negociação com FEDF continuava e quem sabe dessa vez vai apresentar algum resultado. Vejamos o que agora vai nos dizer a Lourdes.*

**O eixo norteador da alfabetização de jovens e adultos: alfabetização? Sim. Mas, não só ler e escrever...**

---

<sup>24</sup> A Igreja São Geraldo e o Barracão do Projeto Rondon (ambos construídos em madeira), foram tombados pelo patrimônio histórico do Distrito Federal.

Ao discutir e observar com e na escola pública como a se fazia a alfabetização institucional, a gente percebia de que precisávamos não só de ensinar a ler e escrever. Mas, necessitávamos também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhamento dos problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional. [Ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade]. Depois de muita conversa com o diretor da Escola Zero, conseguimos entrar na escola. Marialice e os alunos da UNB fizeram uma sondagem com as pessoas que se interessavam em alfabetizar [alfabetizandos]. A sondagem ocorreu de uma forma diferente e que foi muito bonita. Os alfabetizandos gostaram muito do processo e essa sondagem se estendeu para outros membros da comunidade, para ampliarmos as turmas e atendermos à demanda que estava ocorrendo. Foi assim que começamos o trabalho com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

*Lourdes, explique melhor, essa questão de discutir os problemas juntamente com o ensinar a ler, escrever, calcular? Porque o movimento popular colocava essa necessidade, no caso, já com o apoio da UNB?*

A gente via que o nosso povo tinha muito pouco acesso à informação e praticamente nenhum espaço de discussão. Nós precisávamos continuar unidos e discutindo os problemas da comunidade, porque até então a gente não tinha conseguido ainda a fixação. Nós tínhamos muita coisa no Paranoá que precisávamos reivindicar, encaminhar e discutir com o governo. E queríamos nosso povo consciente dos seus direitos para que pudéssemos juntos continuar lutando pelos direitos que nos eram negados: ter água, o que nessa época depois de muita luta, a gente conseguiu chafarizes; luz que era precária (somente em alguns pontos e ruas do Paranoá e a maioria era por gambiarra). Não tínhamos um relógio para medir a água. Não tínhamos um coisa institucional, era tudo clandestino. Nós tínhamos a clareza, a idéia de que se não conseguíssemos continuar com o povo mobilizado, discutindo e aprofundando essas questões, nós íamos ter dificuldade com a questão da fixação do Paranoá.

*É daí que vem essa preocupação de discutir e encaminhar a solução dos problemas, como parte componente do processo de alfabetização, na negociação que se fazia com a rede pública?*

Exatamente. Só que quando a gente chega na escola, mesmo depois de ter discutido e acordado tudo isto sofre um impasse muito grande: os professores que eram da rede oficial se negam a fazer um trabalho desse tipo. E era difícil para eles, porque na verdade não viviam os problemas que vivíamos. Eles vinham de fora: não eram aqui da comunidade. Chegavam aqui, davam suas aulas e voltavam para suas casas. Ou seja, os professores da escola pública não tinham o envolvimento necessário, para que pudessem discutir os problemas da comunidade do Paranoá. E eles sentiram dificuldades e em função dessas dificuldades colocaram barreira atrás de barreira. Uma dessas barreiras ou resistências que os professores da rede oficial colocavam era a nossa exigência de que nós do movimento popular e os alunos da universidade fizéssemos fazer parte do processo de alfabetização dentro da sala de aula. Era um grande avanço. Já pensou? Ter pessoas da comunidade, junto com professores da rede oficial e alunos da UNB, fazendo essa discussão com os alfabetizando, que já estavam inseridos na rede pública?.

*Este impasse com os professores da rede pública que não viviam, não sentiam os problemas e não moravam no Paranoá. E particularmente, a dificuldade de compreenderem e aceitarem a proposta do movimento popular, de que a alfabetização se daria nessa ação conjunta: professores da rede, professores e alunos da UNB e dirigentes do movimento popular, afinal foi resolvida ou não?*

Houve o impasse com os professores da rede oficial. Tivemos muitas discussões e eles não aceitaram muito bem a proposta. Depois de muita conversa, a gente viu que não ia dar certo. Resolvemos então deixar a estrutura que tínhamos montado de um trabalho todo diferente (exemplo: matemática fazendo jogos, construindo jogos com os alunos, etc.), entre coisas. Portanto, muita coisa que levamos para dentro da escola, estava criando muito impasse. Com isso, resolvemos de novo [já tínhamos saído do Mobral] deixar o espaço institucional e continuar nos espaços comunitários. Eles continuaram lá com a política tradicional. Fizemos um recuo tático, mas, hoje, eu entendo que se tivéssemos

aprofundado e levado avante essa discussão, poderia ter sido o grande gancho para uma transformação muito mais geral e profunda de como fazer educação no Paranoá. E voltamos então, para os espaços comunitários: LBA, das Bandeirantes e Igreja. Só não podíamos abrir mãos de nossa proposta de alfabetização de jovens e adultos, como componente da nossa luta coletiva. Nosso Paranoá era considerado favela, invasão, e tudo aquilo de que nos rotulavam, para nos desqualificar. Continuamos o trabalho de alfabetização de jovens e adultos com o apoio da UNB. E nessa continuidade, ocorreu algo maravilhoso, marcante e que envolveu toda a comunidade: o Censo do Paranoá.

*É interessante observar a questão da oportunidade histórica da ocupação de espaços, na luta com e dentro do Estado, na visão de Gramsci. Os moradores com o apoio da UNB tinham uma proposta diferente de alfabetização de jovens e adultos. Começaram a desenvolvê-la nos chamados espaços comunitários. Depois, conseguem negociar com a FEDF a implementação da proposta dentro da rede oficial. Há um choque de forças, professores da rede, de um lado, com sua visão de mundo, escola, sociedade e da qual não abrem mão, principalmente, quando a proposta implicou numa democratização do poder dentro da sala. Ou seja, a alfabetização se daria em sala de aula, numa ação coletiva, envolvendo o professor da rede, professor e aluno da UNB e alguém do movimento, e tendo como premissa básica: a discussão e o encaminhamento dos problemas da comunidade.*

*Para os professores e o modelo de escola tradicional vigente foi demais. Daí a resistência, o recuo, o bloqueio. O que faz o movimento popular: Lourdes hoje reconhece que talvez se devesse discutir, lutar, insistir mais. Mas, não foi o que se fez. Optou-se em abandonar um espaço que levou tempo, esforço, argumentação e força política, para ser conquistado. E voltar, ao que já se tinha iniciado. Trabalhar uma alfabetização de jovens e adultos, dentro de uma concepção, para a qual já se contava com o apoio da UNB, utilizando os espaços já utilizados (Igreja, Rondon, Bandeirantes). O que teria acontecido se se tivesse ido à frente? Não sabemos. Mas, o que aconteceu pela opção feita, teremos na continuidade do dizer da Lourdes, com a realização do Censo do Paranoá.*

*Lourdes, conte um pouco a história desse algo marcante que envolveu toda comunidade: o censo do Paranoá.. Como foi? Quem participou? Os resultados?*



Esse primeiro censo foi muito importante. Porque nem nós, nem a FEDF, nem a UNB tínhamos claro o número de analfabetos numa população de quase 35 mil pessoas, que o Paranoá já tinha. E mais de uma vez, os governantes indagaram de nós: para quê alfabetização de jovens e adultos no Paranoá? Quantos analfabetos lá tem? E nós não sabíamos a resposta. Diante dessa necessidade criada no enfrentamento com o governo, acertamos a realização do censo com a universidade. Foi um censo muito discutido e feito de casa em casa, não foi por amostragem. Foi muito interessante, porque não ficamos sabendo só quantos analfabetos tínhamos, mas, sobretudo, aprofundamos nosso conhecimento dos problemas da própria comunidade: quantos desempregados, tipo de profissionais que tínhamos, o que a comunidade pensava, a origem das pessoas, onde trabalhavam, quantos moravam em cada casa (barraco). Muitas instituições, como a Igreja, a LBA e a própria FEDF utilizaram esses dados em seus trabalhos aqui. A própria Secretaria de Saúde utilizou nossos dados para implementar ações de saúde aqui.. Esse censo em muito veio fortalecer a nossa proposta de alfabetização, nossa aproximação com a comunidade e outras instituições. Crescíamos na alfabetização, utilizando os espaços comunitários e continuávamos os outros trabalhos, o da luta pela fixação e dos equipamentos comunitários para o Paranoá. Nesse tempo, aparece todo um esforço para que esse nosso grupo fosse destituído da Associação dos Moradores.

**No vai e vem da conversa, a retomada da ofensiva do governo no sentido de estabelecer um contra poder ao poder dos jovens da Associação de Moradores: a criação da Prefeitura Comunitária.**

Como eu disse, lutávamos pela alfabetização, fixação e aquisição de equipamentos comunitários para o Paranoá: água, posto policial, posto de saúde, entre outros. Sentindo nossa luta e nossa força, o governo começa uma grande investida para tirar todo mundo daqui e remover para Samambaia. Nessa investida, um dos locais atacados foi a Associação de Moradores da qual tínhamos a direção. O governo queria nos tirar da direção da Associação. Conforme já disse, éramos do Grupo de Jovens da Igreja Católica, depois formamos o Grupo Pró-Moradia e tínhamos assumido e estávamos dirigindo a Associação de Moradores. Delcione era a presidente e eu a vice. Bosco, coordenava o Grupo de

Educação, mas, alfabetização de jovens e adultos, a alfabetização popular, ficava mais comigo. E o governo investiu pesado, botaram pessoas atrás da gente, infiltraram agentes na Associação de Moradores, fizeram tudo que vocês possam imaginar, fechavam a Associação, quando estávamos em reunião, para nos desmoralizar. Espalharam boatos dizendo que éramos terroristas. Era uma coisa assim de louco, que nem passava pela nossa cabeça!. Eles inventavam o que podiam para amedrontar e colocar a comunidade contra nós. E é neste momento que o Gilson Araújo ganha espaço no Paranoá e organiza a Prefeitura Comunitária.

*Prefeitura Comunitária? De onde surge? O que veio a ser? O que realizou no Paranoá? E vocês da Associação nessa?*

Quando O Gilson viu que o grupo da Associação era forte, organizado, mobilizado, ele começa a jogar com a desmobilização do nosso grupo e forma essa Prefeitura explica Lourdes. Joga com os interesses pessoais de algumas pessoas e consegue engajá-las no trabalho da Prefeitura, dividindo o grupo da Associação. Ele com um grupo de 7 a 10 pessoas funda a Prefeitura. E a partir começa a fazer um trabalho paralelo, de desmoralização e enfraquecimento da Associação de Moradores e de jogar pessoas e grupos uns contra os outros. E é nesse momento também que aconteceu um dos acontecimentos de maior repercussão da nossa luta. A mais espetacular e grande expansão do Paranoá, antes de sua fixação (regularização): O Barracaço.

*Percebe-se que a criação e organização da Prefeitura Comunitária veio quebrar a hegemonia da Associação de Moradores e do grupo de jovens que a dirigia. Além disso, estabeleceu uma divisão entre os moradores quanto aos objetivos de luta. O governo com habilidade e legitimidade, passa a Ter um braço organizado atuando junto aos moradores, para persuadi-los para a sua política, que era a remoção para outro local e a Prefeitura Comunitária veio prestar a esse serviço. E é constituída por alguém estranho ao Paranoá, mas, com o apoio de um grupo de moradores de lá. Talvez, a primeira grande derrota política dos jovens que anos antes haviam assumido a Associação de Moradores. E essa quebra de hegemonia, com duas organizações populares, tentando canalizar e coordenar a luta popular, iria gerar como gerou a divisão da população e a perda de unidade de*

*comando quanto às posições assumidas frente ao governo, exigidas para a conquista das necessidades dos moradores.*

**Barracaço: reação dos pobres explorados pelo pobres e acirramento no confronto população-governo é o que Lourdes nos diz a seguir.**

O Paranoá estava inchando, inchando, inchando e aí passamos a ter no Paranoá a questão de pobres explorando pobres, com a cobrança do aluguel. Um aluguel caríssimo! Alguém que já tinha o seu barraco, alugava um pedacinho do barraco para outra pessoa, cobrando aluguel. E com isso, o Paranoá começou a aumentar ainda mais sua população.

O Movimento pela fixação continuava, inclusive com a ameaça do governo de nos remover para a Samambaia o que gerou o slogan “Daqui não saio, daqui ninguém me tira” que mobilizou uma multidão até o Palácio do Buriti.<sup>25</sup> Mas, o aumento dos moradores que pagavam aluguel, as discussões que tínhamos com eles, fizeram com que entendessem que eram iguais a outras pessoas também “irregulares.”

Ou seja, eles também poderiam adquirir um espaço para morar e não ficar pagando aluguel de forma absurda, como vinha acontecendo. Então, um grupo desses pagadores de aluguel chegou até nós e disse: “Oh! Nós queremos o apoio de vocês porque nós queremos sair do aluguel.” E agente discutiu e conversou com eles tudo. Eles estavam mobilizados e a fim de sair do aluguel. E vimos também que se não ajudássemos na organização do movimento que eles mesmos já estavam organizando, a gente ia ficar no meio do caminho. E aí, o que a gente faz: “Olha, vamos chamar o povo e vamos discutir e ver como é que a gente organiza isso”. Na reunião, eles nos dizem: “Olha, nós vamos construir nossos barracos. Nós queremos sair do aluguel. Vamos construir na marra e sair do aluguel.”

---

<sup>25</sup> Palácio do Buriti é o prédio-sede do Governo do Distrito Federal.

Nós, então, demos total apoio. Mesmo porque era função da Associação de Moradores apoiar a comunidade naquilo que era seu direito. No caso, o direito à moradia. Ocorre, então, o Barracaço. Nos mobilizamos. Nos organizamos. E de uma noite para o dia, construímos 1.500 barracos de madeira. Isso, em 1988. A Polícia veio com tudo, para derrubar tudo e a gente não deixou por menos, não! A gente construiu barricadas também. Nós não estávamos tão desmobilizados assim. Junto com os moradores que pagavam aluguel (inquilinos), já estava decidido que íamos para o enfrentamento. Os barracos começaram a ser construídos e a polícia e o aparato de guerra veio pelo Lago Norte. Cercaram todo o Paranoá. A gente estava aqui com o grupo de alfabetizadoras e alfabetizando, na Escola Zero Um. E o pau quebrou!

*Dentro das contradições das relações sociais estabelecidas entre os próprios moradores o que ocorre? Um grupo de moradores já tinha seus barracos e como tal, considerados invasores pelo governo. E mais gente continuou vindo para o Paranoá, afinal o êxodo rural brasileiro nunca foi detido. E aí o que aconteceu, o morador que tinha um barraco aluga um cômodo ou parte do barraco para outro morador.*

*É impressionante como a lógica da sobrevivência, da necessidade, e do capitalismo leva um pobre a explorar o outro. No fundo, era uma exploração. Se um e outro, buscavam habitação, é porque a condição objetiva de ambos era igual. No entanto, torna-se desigual. E aí passa a existir uma relação de opressão de um oprimido sobre o outro. Isto vai gerando uma tensão, e nessa tensão, os chamados inquilinos se percebem também tendo direito a um barraco e se libertar do aluguel: a determinação da exigência de moradia e a determinação da necessidade econômica. Irrompe o movimento dos inquilinos, dentro da luta já em andamento no Paranoá, o que veio tensionar ainda mais as relações entre a Associação de Moradores que apoia os inquilinos e promoveu o barracaço. A corda está cada vez mais esticada. De um lado, o governo, a prefeitura comunitária e moradores que querem fazer o jogo do governo. De outro, a Associação de Moradores, agora, com o grupo de moradores inquilinos, mantendo o objetivo histórico da luta: a fixação dos moradores no próprio Paranoá e contra a remoção para outro local.*

*Lourdes, e qual a repercussão da construção da noite para o dia de 1.500 barracos? O chamado “barracaço”. De que maneira, ocorre a reação do governo?*

O governo passa a jogar mais pesado ainda em cima da gente. E através da Prefeitura Comunitária tenta convencer os moradores a saírem do Paranoá, ou seja, serem removidos para outro lugar. A Associação era contra a saída, pois, defendia a fixação. Havia duas linguagens em luta, uma do Gilson, do Figueiredo, do pessoal da Prefeitura Comunitária, a favor da posição do governo, dizendo e tentando convencer os moradores, que não poderíamos ficar aqui. Diziam que o governo não tinha condições técnicas de nos deixar aqui, porque não colocar água, esgoto, entre outras coisas. Outra linguagem, era a nossa da Associação de Moradores, tentando consolidar e convencer outros moradores que a fixação era um direito de todos. É o momento também que passamos a contar com outros departamentos da Universidade de Brasília (UNB). Veio o pessoal da arquitetura, que fez um projeto de fixação para o Paranoá, mostrando que era viável, inclusive utilizando os mesmos espaços em que estávamos. Veio o pessoal da engenharia, da arquitetura, e da geologia (Professores Ricardo<sup>26</sup>, Cláudio<sup>27</sup> e outros), que fizeram escavações e mostraram tecnicamente que o governo podia colocar, água, esgoto, se assim o quisesse. Essas argumentações que tínhamos, fundamentadas pelo pessoal da UNB, aumentava a chateação do governo. Diziam: “Onde esse povo... esses “joaos ninguém”, arranjam esses argumentos para discutir conosco? E a perseguição aumentou e feia. Não foi fácil não!

*Aqui mais uma vez, Lourdes mostra como a presença da Universidade de Brasília com seu conhecimento, com seu saber, torna-se um instrumento poderoso com que a*

<sup>26</sup> O professor Ricardo Bernardes da engenharia fez e apresentou dois estudos: “Pesquisa sobre a Qualidade da Água” e “Estudo de Sondagem do Solo”, utilizados pelo movimento populares, em reunião de 29.01.1990 com o governo para provar a viabilidade de urbanização da área original do Paranoá. In: A UNB na Vila Paranoá: um estudo preliminar. Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, julho/1990, p. 170.

<sup>27</sup> O Professor Cláudio Acioly coordenou uma equipe de professores da escola de arquitetura, que desenvolveu o trabalho: “Vila Paranoá, o planejamento de um assentamento na realidade brasileira: uma tentativa de captar as origens de meio ambiente marginalizado. UNB, Brasileira, 1984. In: op. Cit. Pp. 160 e 176. O trabalho mostra a possibilidade de fixação dos moradores do Paranoá na área originalmente ocupada, sem necessidade do deslocamento e desagregação dos laços de família e amizade, que ocorreram posteriormente, quando da mudança desse projeto, do governo José Aparecido de Oliveira (que o havia aprovado) para o de Joaquim Roriz.

*Associação de Moradores e os moradores contaram no seu enfrentamento com o governo e agora, com moradores organizados em torno da Prefeitura Comunitária, que se colocaram a favor da posição do governo. As contradições. As ações. Os embates. As reações. O jogo de forças, a nível micro, como nos diz Foucault e a nível macro, como nos diz Gramsci.*

**A conquista do decreto de fixação do Paranoá. O confronto com a Prefeitura Comunitária, a perda do poder na Associação de Moradores, o fundar o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.**

No confronto governo/prefeitura comunitária e Associação de Moradores, muitos moradores se convencem de que o governo e a Prefeitura Comunitária estavam certos e o melhor para a comunidade do Paranoá era ser transferida. Gilson de Araújo candidata-se a presidente da Associação de Moradores e ganha a eleição.

O argumento dele era de que com o Barracaço (o aumento de 1.500 barracos de uma noite para o dia), o governo mandou um aparato policial para o Paranoá, com tanques de guerra, polícia montada e cachorros, em decorrência de sermos um bando de terroristas, de baderneiros, de petistas que estava contra o governo, que só queria trazer para cá polícia e prejudicar a comunidade.

Dizia também, que para conseguir a fixação, a população tinha que ser mais passiva, mais negociadora, tinha que discutir melhor com o governo, para conseguir as coisas. Diziam que éramos muito radicais. E tudo isso, confundia e confundiu a cabeça da população. De qualquer maneira, conseguimos levar o Projeto de Fixação para discutir com o governo, na época, o governador José Aparecido de Oliveira. Nós já estávamos no final de nossa gestão e o Aparecido também. Então, depois de muita conversa, ele assinou o decreto de fixação do Paranoá<sup>28</sup>, aliás uma das únicas coisas boas que ele fez na sua saída, foi a assinatura da fixação do Paranoá

.

*A que você atribui a conquista da assinatura do decreto de fixação?*

---

<sup>28</sup> A fixação do Paranoá se deu pelo decreto n.º 11.208 de 17 de agosto de 1988. Fonte: CODEPLAN: Companhia de Desenvolvimento e Planejamento do Distrito Federal: Sistema de Informações Estatísticas do DF., 1994 e o documento “A UNB na Vila Paranoá: um estudo preliminar”. Decanato de Extensão, Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, Programa DF e Entorno: Núcleo de Extensão do Paranoá, 1990.

Eu atribuo à mobilização e organização da comunidade e a pressão que esta exercia, e o apoio que também recebemos da Igreja, UNB, CNBB, OAB, Comissão de Direitos Humanos, de Justiça e Paz. Foram muitas pressões. Além disso, nossa mobilização e as conseqüências do barracão mostraram a toda Brasília, ao Brasil e ao Mundo, que a capital do país, não era só o Plano Piloto dos ricos. O Paranoá saiu nos jornais e rádios internacionais. E depois, o fato de termos construído 1.500 barracos em um dia, incomodou e assustou muita gente. Podem ter pensado: se esse pessoal constrói 1.500 em um dia, eles podem construir muito mais, e vão tomar tudo.

*Um colega da UNB(Airam) entra na conversa e diz: “assusta mesmo!, A cada dia, mil e quinhentos... imagine no final do mês!*

*Mas, e depois da perda da eleição para o pessoal da Prefeitura Comunitária, como ficou a situação de vocês, até então, Associação de Moradores e coordenadores, organizadores do movimento que levou à conquista do decreto de fixação do Paranoá?*

Nós deixamos a Associação, mas, não deixamos de continuar a desenvolver a alfabetização de jovens e adultos, mesmo porque, a própria Associação, com a nova gestão, não tinha interesse em tocar pra frente. Além disso, mantivemos o trabalho do grupo de cultura, que também era forte na comunidade: como a gente não podia estar soltando manifesto todo dia, a gente usava o teatro, a Praça do Roxo (que de tão importante na nossa luta, deve ser tombada).

Nessa praça [a do Roxo], fazíamos os showmícios, nos quais eram passados os recados ao povo. De Aparecido, o Distrito Federal passa a ser governado pelo Roriz. E tanto este, como a nova gestão da Associação de Moradores é que levam o mérito da assinatura do decreto. E muda inclusive o projeto de fixação, que Aparecido tinha assinado em cima do projeto feito pela Universidade de Brasília, que colocava o Paranoá a partir da cota mil, bem junto à Barragem e mais próximo à rodovia, onde já morávamos, lutávamos e tínhamos construído nossos laços de vizinhança. O Roriz muda tudo: do lugar ao tamanho do lote e ao critério de distribuir lote. E Gilson Araújo vai tomar cafezinho com ele e diz que tem toda a mobilização da comunidade. Ele se apropria de um mérito e de um trabalho

que nunca desenvolveu. Ele era um parasita aqui! Ele veio para cá, para se aproveitar mesmo! E nunca foi morador autêntico do Paranoá. Nunca foi! Nunca foi!.

**A ação do novo governo: a desmobilização, o desmembramento dos laços familiares, os conflitos dentro das famílias, a luta e conquista jurídica pela manutenção dos direitos adquiridos [a conquista dos moradores da quadra 2].**

E aí, o que acontece? Os dois mudam e negam tudo que havia sido acertado antes e democraticamente discutido com todo o povo. Havia uma área com plantação de pinheiros. Ele manda derrubar, passar máquina e a jogar o pessoal todinho para cá, na base da pressão. Era assim: entregava o lote (que no projeto de Aparecido era no mínimo de 250 ms<sup>2</sup>) e reduz para 128 ms<sup>2</sup>, um cubículo que todo mundo pode ver. De 35 mil, o Paranoá pula para cerca de 60.000 habitantes. Não usou critério algum. Chegava gente de todo lugar. Gente que recebeu 2 a 3 lotes. Gente rica do Lago Sul e Lago Norte, que recebeu lote em nome de suas empregadas. E por aí, foi...o arrancamento do Paranoá. Porque não foi mudança. Foi uma violência. Uma negação de toda nossa história. Eram trinta anos de luta!

Trinta anos de luta! Ele (o governo) queria negar esses trinta anos. Mas, ele não conseguiu.

O Povo segurou mais essa. Entramos na justiça. Mais de mil moradores, para ficarmos no projeto original. Uma batalha jurídica, que também foi muito difícil. Mas, a pressão do governo era grande. Dizia “Ah! Vocês não vão ganhar nada, não! Minha mãe mesmo. Houve um dia em que cheguei em casa, e minha mãe estava com a mala arrumada, porque tinham dito para ela: “Olha, se a senhora não pegar seu lote lá em cima, a senhora vai ficar sem lote nenhum aqui e vai ter que voltar para Minas Gerais. Sua filha está com essa história de ganhar lote na Quadra 2 e ninguém vai ganhar”.

Aí, minha mãe (que tinha direito a um lote) virou a cabeça e disse para mim, inclusive já grávida do meu primeiro filho: “Olha, se você não abrir mão para eu receber meu lote lá em cima, eu vou embora, vou voltar para Paracatu.” A batalha jurídica continuou. Algumas pessoas abriram mão, porque não acreditaram na luta. Depois, se arrependeram. Porque a batalha jurídica foi vitoriosa e as pessoas que perseveraram tiveram acesso a lotes de 260 ms<sup>2</sup>. Na discussão do projeto original era 250 ms<sup>2</sup>, mas, conseguimos aumentar para 260



ms2 Valeu a pena perseverar na luta. Hoje, toda essa gente da Quadra 2 é chamada de marajás do Paranoá.

*Sim, Lourdes você falava que nessa confusão toda, vocês continuaram com o trabalho de alfabetização de jovens e adultos e o de cultura. O de mobilização da comunidade,, perdeu o espaço para a ação do governo e da Prefeitura Comunitária.*

Nesse meio tempo, fica, então o trabalho de educação e o trabalho de cultura. Como já disse, ao contatar a nova direção da Associação de Moradores, disseram que isso era assunto da Fundação Educacional. Disseram eles: “Nós aqui vamos fazer outro tipo de coisa.” Quem vai cuidar da Educação é a Fundação Educacional (FEDF). A FEDF tem que tomar conta. Nós vamos arregaçar as mangas para fazer outra coisa.” Quer dizer, o nosso trabalho ficou solto, nós ficamos soltos. Ficou um grupo de monitores (alfabetizadores) junto com a Universidade de Brasília, fazendo um trabalho que de novo estava fora da Associação de Moradores, da Comunidade e nunca foi assumido nos termos que queríamos pela Fundação Educacional. Ficamos discutindo uns 2 ou 3 meses.

E foi aí, que surgiu a idéia de criar uma instituição, vamos dizer, um apoio, um suporte jurídico e político a esses trabalhos que já estavam estruturados. Criamos então, o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, para dar seqüência aos trabalho que já existiam na área de educação e cultura, e que não foram assumidos pela nova gestão da Associação de Moradores.

Lourdes, é nessa época que chego ao Paranoá, para coordenar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, em substituição à Prof. Marialice Pitaguary, que após o extraordinário trabalho aqui desenvolvido, por razões de saúde, teve que voltar para sua cidade de origem: Ouro Fino-MG. Comecei participando das reuniões de turmas de alfabetização que ocorriam na escola de lata. E aproveito a deixa, para expor a minha visão, enquanto universidade de todo este processo de alfabetização de jovens e adultos, a partir do desafio que vocês fizeram à Marialice.

*Após, as tentativas de trabalho conjunto com a Fundação Educacional, mas sem perder nunca a perspectiva e continuidade de se negociar um trabalho conjunto,, a Associação de Moradores do Paranoá propõe à Faculdade de Educação(FE)<sup>29</sup> da UNB o desenvolvimento conjunto de alfabetização de jovens e adultos. Os dirigentes da associação, como já assinalou a Lourdes, afirmam a necessidade e natureza da alfabetização: **não querem uma alfabetização de jovens e adultos restrita e estrita ao acesso e transmissão à/da norma padrão. Deseja-se uma alfabetização, que contribua ao fortalecimento da mobilização, organização e luta dos moradores por maiores e melhores condições de existência. Como disse a Lourdes, ensinar a ler, escrever, calcular, discutindo e encaminhando a solução dos problemas enfrentados pelos moradores do Paranoá.***

*Esse desafio foi aceito pela FE na pessoa da professora Marialice Pitaguary, que com alunos de pedagogia e outros cursos, começa a delinear os contornos de uma proposta de alfabetização, que tem como base teórica inicial, sobretudo, os estudos de Paulo Freire e Emília Ferreiro.<sup>30</sup> Esta, se faz presente, também através dos estudos trabalhos da Prof. Ester Pilar Grossi e seu GEENPA(Grupo de Estudos Sobre Educação e Metodologia de Pesquisa-Ação), com crianças da periferia de Porto Alegre. A professora Marialice Pitaguary permanece de 1986 a 1989, quando por razões de saúde retorna à sua cidade de origem (Ouro Fino-MG.).*

---

<sup>29</sup> Na Faculdade de Educação (FE) da UNB predomina a formação de professores à educação e alfabetização de crianças. A demanda da organização popular representa o desencadear e o afirmar de uma linha de formação de professores à educação e alfabetização de jovens e adultos, que se institucionaliza com um currículo aprovado em 1988. Em 1985/1986 um grupo de mestrados(Ana Maria Jacobino Nunes, Erasto Fortes Mendonça, Laura Maria Coutinho, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis) desenvolvem com moradores de Ceilândia ( outra cidade satélite do DF), experiência de alfabetização de jovens e adultos, que embora proposta, não é assumida por coordenação e professores das pós-graduação em educação.

<sup>30</sup>No caso de Paulo Freire, principalmente, através de sua formulação teórico-epistemológica-prática, presente em: Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974-A; Pedagogia do Oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1974-B; e Cartas à Guiné Bissau: registro de experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Em se tratando de Emília Ferreiro, sobretudo, sua obra com Ana Teberoski: Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986. Ester Pilar Grossi vem com seus 3 volumes de Didática: nível pré silábico, silábico e alfabético, uma organização/sistematização da produção acumulada do GEENPA.

*E é o momento em que assumo a coordenação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá-DF<sup>31</sup>.*

Minha participação no Projeto Paranoá começa com um levantamento oral e documental junto a alfabetizadores, dirigentes do já CEDEP e alunos da Universidade de Brasília, quanto à concepção e procedimentos metodológicos-pedagógicos vigentes até então. Isso permite-me situar nos avanços e dificuldades da caminhada histórica da Vila Paranoá e do Projeto Paranoá e que na conversa com Lourdes ficam bem evidentes. Redijo, então, a partir de documentos coletados, conversas e entrevistas realizadas, um relatório<sup>32</sup> em que tento precisar a concepção e a operacionalização de alfabetização.

*Esse relatório e mais a reflexão da prática ocorrida/ocorrente, permite que se encaminhe procedimentos que, no processo dão continuidade e aprimoram os resultados do trabalho conjunto: CEDEP- UNB. Entre esses encaminhamentos está a discussão e o aprofundamento da concepção gramsciniana de educação e escola, na alfabetização de jovens e adultos. Discussão essa, presente em minha dissertação de mestrado, já citada anteriormente. Nesse estudo, utilizo os conceitos gramscinianos de: Estado e sua teoria ampliada (sociedade política e sociedade civil); hegemonia e contra hegemonia; ideologia e contra ideologia; intelectuais orgânicos da classe dominante e intelectuais orgânicos da classe dominada, fundamentando uma concepção de educação, como um dos organismos superestruturais na esfera da sociedade civil, passível e possível de contribuir à transformação da sociedade.*

---

<sup>31</sup> O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá-DF ocorre atualmente dentro de uma estratégia de Pesquisa-Ação com a denominação de “Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares, enquanto articulação ensino-pesquisa-extensão e construção de cidadania.” Tem o apoio da Faculdade de Educação (Departamento de Métodos e Técnicas e Teoria e Fundamentos); Instituto de Psicologia (Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento); Departamento de Informática; Departamento de Lingüística; Decanatos de Pesquisa e Extensão da UNB; Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria da Educação Fundamental (SEF), FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação); GDF (Governo do Distrito Federal), Secretaria de Educação (SEC), Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF); CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá). Doravante simplesmente denominado Projeto Paranoá.

<sup>32</sup> Este relatório tomou a forma de uma apostila publicada sob o nome de “O Caminho da Alfabetização de Jovens e Adultos no Paranoá”. Brasília: Faculdade de Educação, setº/1990. Mimeo.

*A ótica gramsciniana permite pensar a educação, uma escola, e no caso, uma alfabetização de jovens e adultos como contribuidora à reversão/superação da desigualdade ôntica do capitalismo, no contexto de uma sociedade como a nossa: capitalista, estruturada em classes e marcada pela desigualdade social (muitos produzem para usufruto de poucos).*

*Entretanto, isto só pode ocorrer ou só pode existir a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que sob determinadas condições objetivas, se proporcione não só a constituição de um sujeito de saber (epistemológico), mas, também de um sujeito de poder (político). Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. Em outros termos, pressupõe-se uma estratégia de ação, de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social, dentro da qual está presente e considerada uma ação educativa, no caso, um processo de alfabetização, que se configure contra-ideológico à ideologia dominante. E que se expresse como um contra-poder ao poder predominante.*

*Ou seja, na contradição própria à relação capital/trabalho, se estabelece uma nova ideologia e um nova forma de poder (aqui entendido não só sentido macro, mas, sobretudo micro, na acepção de Foucault). Concepção de cotidiano, de sociedade, de mundo, diferente daquela que os donos do capital e do poder político-econômico, hegemonicamente sustentam.*

*Nessa concepção, um morador, um alfabetizador, um alfabetizando, um dirigente do movimento popular, um aluno e professor da UNB, pessoas de outras instituições, com suas contradições próprias, na oscilação de origem e posição de classe, podem ser sujeitos transformadores. Podem contribuir na transformação de si mesmos, de seu cotidiano, de sua história e na história da sociedade, individual e ou coletivamente, desde que na prática política-epistemológica da alfabetização se oportunize o transformar-se, o ser transformado e o transformar simultâneo do contexto social, econômico, cultural (histórico-cultural) em que está inserido. Contexto enquanto dimensão macro (Gramsci) e dimensão micro (Foucault), sobre o que falo a seguir.*

*Além das formulações gramscinianas, um outro encaminhamento, é a introdução concepção de micro-poder de Foucault, a que fiz referência. Este não vincula o poder, apenas, a uma visão de lugar situado na ordem econômica ou no aparelho de Estado (inspiração marxista) ou na ordem jurídica de organização do Estado (de inspiração positivista). Ele situa o poder inerente a uma produção e competência de saber. E o saber como condição de poder nas relações do cotidiano, do trabalho, da escola e das instituições (microrrelações). Microrrelações, que podem ser entendidas como as diversas relações estabelecidas pelo sujeito. Pelos sujeitos. Pelos excluídos. Pelos participantes do Projeto Paranoá<sup>33</sup>. Machado nos diz que:*

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.<sup>34</sup>[sem grifo no original]

*Aos conceitos de poder/saber de inspiração em Foucault, acrescento o de cidadania, que na acepção de Pedro Demo se caracteriza como qualidade política, participação, conquista, processo, um constante vir a ser, sempre se fazendo<sup>35</sup>.*

*A participação é decisiva na constituição de: um cidadão; da democracia política e econômica; do saber; das relações de poder e na construção e exercício do falar e ser ouvido. Não olvidado, mas, escutado. E também da recíproca escutar/ouvir a fala do outro. Mesmo porque, não se tem democracia sem reciprocidade. Bogomoletz chama atenção para este fundamental aspecto de uma relação democrática, afirmando que a “Democracia não consiste no direito de falar e sim no direito de ser ouvido.”<sup>36</sup>*

<sup>33</sup> Aqui estão sendo considerados participantes do Projeto Paranoá: alfabetizandos (faixa etária média de 14-30 anos); alfabetizadores (moradores do Paranoá, na faixa média de 18-30 anos, a maioria absoluta do sexo feminino); dirigentes do CEDEP; alunos e professores da UNB; alunos e professores de outras universidades brasileiras e estrangeiras que eventualmente acompanham ou participam do Projeto Paranoá..

<sup>34</sup> MACHADO, Roberto. Por Uma Genealogia do Poder. In FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. XXI.

<sup>35</sup> DEMO, Pedro. Participação é Conquista. Fortaleza: Cortez/EUFC, 1988: p. 18

<sup>36</sup> BOGOMOLETZ, David. Crise de Cidadania: paroxismo da individualidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 100, jan./mar. 1990, p.31.

*Em suma, tendo como parâmetro a intencionalidade político-pedagógica: CEDEP-UNB e as exigências postas pelas sucessivas e processuais avaliações da prática do Projeto Paranoá, elabora-se uma concepção política. Concepção esta, em que se concebe o poder como se instituindo, que é instituído e se institui na, com e sobre as pessoas no conjunto das microrrelações do seu cotidiano, numa teia de relações que de uma dimensão micro se imbrica e está imbricada numa mesma teia de relações que tem dimensão macro, a que estou denominando sociedade política e sociedade civil, na acepção da teoria ampliada do Estado de Gramsci.*

*Essas contribuições de Gramsci, Foucault, Demo, Bogomoletz, levam a um conceber a alfabetização de jovens e adultos, como locus de contribuição à constituição de uma cidadania. Cidadania que emerge nas contradições e lutas (micro/macro) dos vários participantes do projeto de alfabetização em seu cotidiano: lutas no e contra a sociedade política; confrontos de saberes e poderes no dia a dia da convivência do e no Projeto Paranoá.*

*Em nível político, pode-se adquirir o que chamo de desenvolvimento de 3 competências políticas: a competência reivindicante; a competência de influência decisória e a competência decisória.*

*A **competência reivindicante** diz respeito ao pressionar individual e coletivamente a sociedade política à obtenção de bens de serviço. Mas, também, os focos de poder no Projeto Paranoá e no próprio Paranoá, para se obter de alguém investido de poder, a melhoria do próprio serviço de alfabetização, qualquer que seja. O quê e o como implementar o bem de serviço depende exclusivamente daquele que está investido do poder de outorgar ou não o bem.*

*Na **competência de influência decisória** os participantes além de pressionar, já querem fazer valer suas expectativas e interesses no quê e como implementar o bem de serviço. Os participantes da alfabetização, de alguma forma, influenciam nas decisões daqueles que estão investidos do poder de fazer acontecer o bem de serviço.*

*A competência decisória é a exercitação do poder também pelos próprios . Fazendo valer por si mesmos, os interesses e expectativas em relação a um bem de serviço, qualquer que seja. No caso do Projeto Paranoá, estar se alfabetizando significa que determinado participante pode e deve estar desenvolvendo essas competências no e com o processo alfabetizador.*

*A história do Projeto Paranoá continua. Em 1995 ocorre a inserção de professores e pós-graduandos do Instituto de Psicologia da UNB, particularmente o Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento. Ganha força então, a psicologia soviética de inspiração marxista, particularmente aquela representada pelos estudos de Vygotsky e Bakhtin.*

*Vygotsky e Bakhtin trazem várias contribuições. Entre outras, a de que o sujeito se constitui na dialética das relações sociais. Aumentam os focos de luz, quanto ao entendimento do situar do sujeito nas relações sociais e sua dialética de contradição. E isto tanto, em uma perspectiva macro (Gramsci) como em uma abordagem micro (Foucault)). Proporcionam também, um questionamento que de certa forma já vigente, mas, que se acentua: construção e formação de cidadania? Ou constituição de um sujeito?*

*De certa forma, quando se hipotetiza a constituição de um sujeito político, no fundo e essencialmente, pode se estar tratando da mesma questão. Mas, constituição de um sujeito político (epistemológico, amoroso) é uma forma mais precisa para designar o objeto de estudo, e ao mesmo tempo, revelar essa presença da corrente histórico cultural no Projeto Paranoá. Além disso, Cidadania é um conceito de compreensão e extensão amplas, às vezes um pouco difuso, particularmente, se se trabalha com pressupostos basicamente marxistas, embora, não exclusivamente marxistas. Por isso mesmo, e com a ressalva de se tratar de problemática também complexa, a formulação constituição do sujeito é por mim assumida, por estar mais próxima das formulações de Vygotsky e Bakhtin e do meu objeto de estudo.*

*Em suma, quando falo em sujeito, falo de um sujeito político. Um sujeito que está em relações de poder. Que se faz nas relações de poder. Que produz relações de poder. E*

*relações de poder, em nível micro e macro. A relação de poder na inspiração foucaultiniana implica em relação de saber. Quando o sujeito adquire e produz saber (sujeito epistemológico), ele adquire poder. E ao exercer poder, ele também adquire e produz saber. Produzir saber é produzir poder. E ao exercer poder, se produz e adquire saber. Poder e saber radicados em uma sociedade concreta. E concreta no caso brasileiro, tem a marca do modo de produção capitalista, produtor da exclusão do excluído. Produtor, principalmente da expropriação, nesses tempos em que o capitalismo ganha o nome de neo-liberalismo, globalização entre outros.*

*Assim sendo, articulo a concepção micro de poder em Foucault, a concepção macro do poder de Gramsci e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Bakhtin. Tem-se uma cena, uma arena de poderes, de contradições.*

*O sujeito se constitui nessa arena de poderes e de forma relacional (Eu, o Outro e o Contexto). Constitui-se pelo outro, constituindo-se a si mesmo e simultaneamente constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo que constitui esta mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido.*

*Afirma o capitalismo, em face da hegemonia deste, mas, ao mesmo tempo, o nega. Negação que se dá no bojo da construção de uma contra-ideologia, de um contra-poder, de um sujeito que com suas contradições e especificidades, desenvolve outro modo de ser: ação/participação em seu cotidiano, em sua cidade, na sociedade, no mundo.. Sujeito possível de se constituir, nos limites e possibilidades, das relações cotidianas de uma escola formal de iniciativa do Estado. Ou nas relações cotidianas proporcionadas por uma alfabetização de jovens e adultos, de iniciativa de alguma organização popular, com a participação de universidades e organismos outros da sociedade civil. E que estrategicamente pode estar direcionada a uma intencionalidade de produção de uma contra-ideologia e de um contra-poder, caso do Projeto Paranoá.*

*Essa intencionalidade pressupõe a possibilidade de contribuição da educação, da escola e de uma alfabetização de jovens e adultos à transformação da sociedade. Possibilidade que passa pela constituição de um sujeito que exercita essa transformação,*



*como algo inerente ao próprio processo de alfabetização Não um único, mas, vários sujeitos E sujeitos diversos em ritmos e contradições várias: moradores da Vila Paranoá-Brasília-DF., suas várias organizações, com destaque para o CEDEP e a Universidade de Brasília, que somam esforços, recursos e cumplicidade, nessa direção/intencionalidade. A caminhada do Projeto Paranoá é uma mostra desse esforço conjunto, com idas e voltas, avanços e recuos, que se refletem no fluxo atual de funcionamento do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, que apresento em seguida.*

O fluxo de funcionamento do Projeto Paranoá, resultante de seus avanços e recuos, acordos e desacordos em mais de 10 anos, pela natureza de sua concepção e o modo de seu funcionamento é uma primeira indicação, entre outras, desse esforço-tentativo realizante da intencionalidade a que me referi. Reitero sempre, o caráter contraditório da probabilidade. Não é constituição de sujeito político em estado “puro”. Se escolho, um referencial político-epistemológico-metodológico, que tem uma base predominantemente marxista, admito que o sujeito, concretamente, se constitui no conjunto das relações sociais. E que essa constituição se dá no contexto de uma sociedade historicamente situada e socio-psicologicamente datada. Daí, meu reafirmar que estamos no contexto de uma sociedade com base capitalista e não feudal, teocrático-religiosa, escravagista, etc., embora, a discussão da questão possa valer para qualquer modo de produção.

*Assim posto, posso resumir o fluxo de funcionamento do Projeto Paranoá,<sup>37</sup> ou em outros termos: alguns passos básicos do processo de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá. O Projeto tem a seguinte base de atuação processual: dinâmica semanal, ocorre todas as noites de 20 às 22 horas. É noturno, para atender aos não alfabetizados que trabalham durante o dia, que buscam de alguma forma o seu sustento e o da família (subemprego, bicos), bem como, aqueles que não tendo emprego, têm disponibilidade para estudar à noite. Para a maioria, alfabetizar é condição de obter emprego, trabalho, ocupação.*

---

<sup>37</sup> O Fluxo apresentado pode sofrer modificações, segundo as condições objetivas de cada escola, turmas e semestres.

*O Processo de Alfabetização tem início em uma sexta-feira, com o “Encontro de Convivência Coletiva e Aprendizagem Recíproca” – “Fórum” –.*

*O Fórum é uma reunião geral, uma grande aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos, técnicos da UNB. Há também a previsão da participação dos já alfabetizados, como uma das formas de oxigenação da prática da alfabetização. No entanto, não tem sido possível, face à coincidência de horários (o alfabetizado continua estudando à noite, agora, na rede pública, visto que permanece estudante-trabalhador ou trabalhador estudante).*

*No Fórum, alfabetizandos identificam os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando enquanto moradores e população do Paranoá. Seleccionam, discutem e escolhem as Situações-Problemas-Desafio mais urgentes e prioritárias.*

*As Situações-Problemas-Desafio referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida no país. Daí, a condição de excluídos e de exclusão do não alfabetizado, ou uma inclusão degradante, como chama atenção José de Souza Martins<sup>38</sup>. A questão essencial é que a lógica do modo de produção capitalista, joga de forma estrutural, violenta e cada vez cada mais perversa.*

*A maioria absoluta das pessoas que moram nas periferias urbanas e rurais, não usufruem dos bens produzidos pelo conjunto da sociedade (produzidos pelos próprios excluídos-incluídos). Nesses bens não possuídos, estão presentes: o acesso ou permanência na escola; o desenvolvimento de uma competência não só de ter acesso, mas de produzir saber (sujeito epistemológico); o desenvolvimento de uma competência de descobrir, produzir e exercitar poder (sujeito político) e o desenvolvimento de uma competência de elaborar e vivenciar sentimentos (sujeito amoroso).*

---

<sup>38</sup> MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

*Escolhidas( com discussão, defesa de posição, votação com e maioria simples ou absoluta), estas Situações-Problemas-Desafio tornam-se o eixo-dorsal de referência político-metodológica-pedagógica do processo alfabetizador. Em seguida, se discute o melhor caminho para interrelacionar língua portuguesa, ciências, estudos sociais , linguagem matemática e a Situação-Problema-Desafio escolhida. Nessa inter-relação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos, visando à superação da Situação-Problema-Desafio.*

O conceito de aula coletiva que utilizo é ampliação da compreensão e extensão dos conceitos clássicos de aula e sala de aula. No meu entender, estes conceitos não podem se restringir ao espaço geográfico entre quatro paredes de uma escola, fisicamente considerada. Aula e Sala de Aula podem ser compreendidos, como os locais ou diversos locais, quaisquer que sejam, onde ocorre uma relação de aprendizagem e desenvolvimento recíproco entre sujeitos ou múltiplos sujeitos. No caso, alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes das organizações populares, professores e alunos da UNB, outras universidades e organizações governamentais ou não. Desenvolvo mais o assunto em artigo denominado “A Institucionalização da Extensão” (Reis, 1992, pp. 67-81”. Após, então, a grande aula coletiva que é o Fórum, ocorrem seus desdobramentos. As aulas de desdobramento do Fórum ocorrem de segunda a quarta-feira de 20 às 22 horas e na quinta-feira no horário de 20 às 21 horas. Às quintas de 21 às 22 horas se utiliza para: a) reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB, para se avaliar e reencaminhar a prática da semana, remetendo ao “Fórum” as questões que assim exigirem; b) reunião de cada turma de alfabetizandos, para também avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana, e preparar a apresentação do resultado das discussões e encaminhamentos gerados durante as aulas de desdobramento.

Fecha-se o ciclo. Novamente ocorre o “Fórum”, com sua pauta de discussões e deliberações para a seqüência na semana subsequente.

## Quadro didático sintético do fluxo de funcionamento do Projeto Paranoá

DIA/HORA	INSTÂNCIAS	PARTICIPANTES	OBJETO/FOCO
Sexta-Feira 20 às 22 Horas	Encontro de Aprendizagem Mútua e Desenvolvimento Coletivo – “FÓRUM”  (Aula Coletiva)	Alfabetizandos, suas respectivas turmas ou seus representantes; alfabetizadores; dirigentes da organização popular; professores e alunos da Universidade de Brasília (UNB); convidados de outras universidades, instituições e organizações brasileiras e estrangeiras.	Discussão e Escolha das Situações/Problemas-Desafio enfrentadas/vividas pelos moradores do Paranoá, bem como, seu desdobramento metodológico-pedagógico; encaminhamento, revisão e reencaminhamento da prática semanal da alfabetização; apresentação dos resultados e encaminhamentos decorrentes da discussão da situação/problema-desafio
Segunda a Quarta-Feira 20 às 22 horas e Quinta-Feira de 20 às 21 horas	2. Aulas de Desdobramento	Alfabetizandos, alfabetizadores, professores e alunos da UNB (como participantes-observadores).	Discussão da situação/problema-desafio escolhida, interrelacionando língua portuguesa, linguagem matemática, estudos sociais, ciências e encaminhando concomitante e simultaneamente ações de iniciativa individual e coletiva, visando reversão superação da situação/problema-desafio.
Quinta-Feira das 21 às 22 horas	a)Reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB  b)Reunião de cada turma de alfabetizandos e entre os alfabetizandos	Alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB, convidados de outras organizações, instituições e universidades (quando for o caso)  Alfabetizandos e seus representantes	Avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana e elaborar questões à discussão no Fórum.  Avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora; preparar a apresentação das discussões, encaminhamentos e resultados das ações individual e ou coletivas visando a reversão ou superação da situação/problema-desafio ou apresentar propostas nesse sentido à discussão do “Fórum”.
De acordo com possibilidade dos atores	4. Reuniões com e entre alfabetizados	Alfabetizados, dirigentes da organização popular, alfabetizadores e alunos da UNB que (via concurso) ingressarem na rede pública de ensino.	Discutir e encaminhar a continuidade dos estudos, bem como, a continuidade de inserção na luta coletiva dos moradores.

*A terminalidade de alfabetização é prevista para 3 semestres. Os alfabetizandos podem começar pelo nível iniciante, passar ao intermediário e depois, ao concluinte.<sup>39</sup> Ou podem entrar direto no intermediário ou concluinte. Isto depende da sondagem a que são submetidos quando chegam ao Projeto Paranoá.*

*Os alfabetizandos podem também saltar de um nível para outro, inclusive de iniciante para concluinte, segundo o ritmo, a aprendizagem e desenvolvimento de cada alfabetizando, identificados pelos alfabetizadores ao longo do acompanhamento que é realizado.*

*Terminado o nível concluinte, os alfabetizados passam por uma avaliação na rede pública. Em geral, ingressam da 3ª à 5ª série do ensino fundamental, o que de princípio, garante a continuidade dos seus estudos, embora, nem todos concluam o primeiro e segundo graus.*

*Nesse sentido, alfabetizandos e alfabetizadores, dirigentes da organização popular fazem gestões e articulações com: diretores eleitos das escolas pela organização popular; alfabetizadoras/alfabetizadores e alunos da UNB que se tornaram professores da rede pública do Paranoá e gestões para que se tenha um currículo e um ensino regular de jovens e adultos no Paranoá, segundo o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos alfabetizados. Tudo isso, para garantir a continuidade de estudos e a permanência na escola.*

*Os alfabetizadores são escolhidos entre os moradores do Paranoá. A organização popular faz uma seleção prévia. Uma das condições estabelecidas, é a da disponibilidade para se desenvolver um trabalho junto aos moradores não alfabetizados, sem se ter garantia prévia de remuneração ou algum tipo de ajuda de custo, embora, isso faça parte.*

---

<sup>39</sup> A classificação iniciante, intermediário e concluinte, corresponde em parte à classificação pré-silábico, silábico e alfabético de FERREIRO (1986). Ver a esse respeito também GROSSI (1990) e REIS (1990). No entanto, não se esgota nesta, face às peculiaridades do Projeto Paranoá. Para ser considerado alfabetizado pressupõe que o alfabetizando tenha domínio da leitura, escrita, cálculo e uma participação individual e coletiva na discussão/encaminhamentos das Situações/Problemas-Desafio vividas/enfrentadas pelos moradores do Paranoá.

*A maioria tem o segundo grau. Alguns têm o primeiro grau ou cursam o segundo grau. A formação propedêutica consta de um curso de formação em janeiro/fevereiro/março e acompanhamento em turma, como parte desse curso, que se estende até julho. Nesse mês, ocorre uma avaliação e a alocação dos alfabetizadores em turmas do semestre seguinte. Esses alfabetizadores após assumirem turmas continuam com sua formação em processo: análise e reencaminhamento semanal da prática; acompanhamento de professores e alunos da UNB, cursos/encontros/debates/oficinas sobre questões que aparecem no cotidiano da alfabetização.*

*À semelhança dos alfabetizados, há uma lógica intencionada de garantia à continuidade de estudos dos alfabetizadores. Concluir o segundo grau, buscar a universidade. Cursar disciplinas isoladas. Enfrentar o vestibular. Além disso, há a orientação de se prestar concursos na rede pública de ensino, tendo como lotação prioritária o Paranoá. Isto, também, dentro de uma estratégia de assegurar e sustentar a continuidade do aprendizado e desenvolvimento de alfabetizados e alfabetizadores na rede pública de ensino, iniciado com a alfabetização. Com essa mesma intenção, alunos da UNB, participantes do Projeto Paranoá, graduados ou que estejam se graduando, prestam concursos públicos e solicitam sua lotação no Paranoá.*

*Essa estratégia começa a dar seus resultados. Atualmente, 3 alfabetizadores fazem curso de pedagogia na UNB; diversos cursam ou estão cursando disciplinas como alunos especiais. Além disso, 5 graduados pela UNB e 6 alfabetizadores estão aprovados em concurso público. Exercem a função de dirigentes e professores da rede pública. Conta-se também, com a participação de vários alfabetizadores na direção da organização popular bem como na administração geral e de educação do Paranoá.*

*Tudo posto, faz com que essa alfabetização nos moldes do Projeto Paranoá possa ser um espaço de possibilidade e contribuição à constituição de um sujeito que desenvolve poder, saber e sentimento. E isto, à medida que se transforma, transforma o outro e é transformado simultaneamente por este. À medida também, que transforma e é transformado simultaneamente pelas relações sociais, nas quais está enredado. Dado o meu recado, volto à conversa com Lourdes, perguntando sobre a ação do CEDEP.*

*A Ação do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá<sup>40</sup>: a continuidade do projeto de alfabetização de jovens e adultos e do grupo de cultura; a articulação com FEDF e a construção conjunta de uma Escola-Classe, que depois se tornou Centro de Ensino*

O CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, é uma rearticulação política e jurídica do grupo que estava à frente da Associação de Moradores e que após o barracão, perde as eleições para o pessoal da Prefeitura Comunitária, apoiado pelo governo.

O CEDEP assume os trabalhos já em desenvolvimento realizados por esse grupo, caso da alfabetização de jovens e adultos, em conjunto com a UNB e as ações na área de cultura. Ao iniciar o seu trabalho, o CEDEP, de imediato, precisou de novos espaços para atender a demanda pela alfabetização. Aí procuramos o diretor regional de ensino da FEDF, que cuidava do Paranoá e do Plano Piloto, que nos deu uma acolhida muito grande e que teve uma importância decisiva na continuidade de nosso trabalho. Marcos, era o nome desse professor. Não lembro o sobrenome.

A questão do espaço, envolvia a questão da construção de uma unidade escolar. Inicialmente, escola classe, que depois se transformou em Centro de Ensino. O Grupo de Educação senta com ele, seu pessoal de engenharia, escolhemos inclusive as cores da escola, e ela é construída. E passamos a utilizá-la à noite para alfabetização de jovens e adultos. De dia, era utilizada para as crianças.

---

<sup>40</sup> Fazendo uma retrospectiva histórica. O CEDEP é criado e organizado pelo mesmo grupo de jovens que estava na Associação de Moradores, que antes constituía o Grupo Pró-Moradia do Paranoá, que é um desdobramento do TUCA 2 (que discutiu o documento de Puebla (1979), que juntamente com o TUCA 1, são decorrentes da evolução da consciência de participação desses mesmos jovens que começaram tudo isso, ajudando na organização e da liturgia das missas de Domingo no Paranoá. Esses jovens que tinham, de 12 a 15 anos, hoje acumulam uma média de 15 a 20 anos de participação intensa na vida do Paranoá.

*Entro na conversa e digo que o ano é 1989 e que a Creuza<sup>41</sup> estava começando como alfabetizadora e que eu a acompanhava diretamente em sua turma. Fizemos um trabalho conjunto com os alfabetizandos, entre os quais, Jerry<sup>42</sup>, que está também presente nesse estudo. Lourdes confirma minhas palavras e continua narrando sobre a continuidade da alfabetização de jovens e adultos.*

Da escola de lata, viemos para essa escola que ajudamos a conceber e construir. Sempre trabalhando com o pessoal à noite. No CEDEP desenvolvemos uma organização semelhante a que tínhamos na Associação de Moradores, ou seja: Grupo ou Comissão de Educação; Grupo ou Comissão de Saúde; Grupo ou Comissão de Cultura e Grupo ou Comissão de Mobilização Comunitária.

*E a proposta original a que você fez referência durante nossa conversa de se desenvolver uma alfabetização de jovens e adultos de ensinar a ler, escrever, calcular e discutir os problemas da comunidade?*

Nós continuamos esse processo, inclusive com uma participação muito boa. Continuamos esse processo original que era de discussão, de inserção desse povo na luta. Mas, eu sinto que embora tenhamos avançado no trabalho de aprofundamento e aperfeiçoamento dos monitores (alfabetizadores), o nosso trabalho de mobilização da comunidade de uns quatro anos para cá, decaiu. Isso, por várias razões.

Uma, que ao serem arrancadas de seus barracos no nosso Paranoá antigo, as pessoas foram separadas, perderam os laços de vizinhança que tínhamos adquirido ao longo dos anos de vida e luta. Todos, em sua maioria se conheciam. Se viam ao passar a frente dos barracos uns dos outros. E, muitas vezes, a primeira coisa que a pessoa fazia ao ser mudada, era construir um muro em torno de sua casa. Além disso, vieram para o Paranoá pessoas que historicamente não participaram da luta, não souberam porque não viveram nossas

---

<sup>41</sup> Maria Creuza Evangelista de Aquino, alfabetizadora, que também está presente das discussões desenvolvidas em função do meu estudo.

<sup>42</sup> O Jerry quando o conhecemos era o silêncio absoluto, quase ôntico. Sentava ao fundo da sala, e às vezes ficava de costas para a turma, para não ter que conversar ou olhar para e com ninguém.



dificuldades e lutas. Como já disse, hoje somos mais de 60 mil pessoas e já constituímos uma cidade satélite. E a mobilização tem que ser retomada de uma forma diferente.

*Airam<sup>43</sup> entra na conversa e pergunta a Lourdes, como tem sido então, a organização do projeto de alfabetização de jovens e adultos, quais os critérios de seleção dos alfabetizadores.*

Desde o início, a idéia foi de que nós não fizéssemos a alfabetização de jovens e adultos sozinhos. Daí, o esforço de que as monitoras (alfabetizadores) fossem indicadas pelas várias instituições governamentais e não governamentais do Paranoá. Essa indicação tem sido conseguida, na maioria das vezes, mas, a discussão da concepção, da prática da alfabetização, nós não temos conseguido levar com outras instituições.

A dificuldade de engajamento dessas instituições é delas e nosso. Delas, porque nem sempre estiveram juntas conosco na luta e plano de discussão e da nossa parte, de não permitir que esse engajamento se dê de qualquer forma, e a gente perca o controle do poder e da direção que se quer dar à alfabetização. Ou seja, queremos a participação de outras instituições, sem perder a nossa autonomia. Mas, a idéia sempre foi de um trabalho conjunto com todas as instituições.

A idéia também era a de que as instituições encaminhassem pessoas com certa experiência de participação comunitária, face aos objetivos que temos com o projeto de alfabetização, mas, isso, nem sempre ocorreu, embora, há casos como a da Gilene da Aramip: Associação de Residentes e Amigos da Quadra 2 (aqueles que permaneceram na batalha jurídica para permanecerem no local original de fixação e ganharam a causa), que vindo dessa participação comunitária, que expressa aquilo que desejamos na escolha de monitores. Devido à dificuldade de se conseguir pessoas, com experiência prévia de participação comunitária, passamos a receber pessoas, que pelo menos, estavam iniciando

---

<sup>43</sup> Airam Almeida de Lima. Professor da rede pública do Distrito Federal. Graduado em Pedagogia pela UNB. Concluiu seu mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 22/12/1999, sendo aprovado com a dissertação: “Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF.” Iniciou sua participação no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos como aluno do curso de pedagogia.

essa participação. E em alguns casos, até sem ter participação. E aí reside uma diferença, que falo pela minha própria experiência. Eu não passei a alfabetizadora assim por nada.

Quero dizer, foi em cima de uma necessidade, de um processo de discussão e participação na comunidade, que eu passei a ter a necessidade de trabalhar naquele movimento de alfabetização, enquanto pessoa que queria ajudar na transformação de outras pessoas. . A gente não pensava, não pensa em formar monitores para serem apenas alfabetizadores. É essa a nossa grande questão.

*Novamente entrando na conversa, eu digo, alfabetização, sim, mas, não num sentido estrito?*

Alfabetização não só para fazer a pessoa aprender a ler, escrever e calcular, mas ter um outro tipo de leitura. Ensinar a pessoa raciocinar ,em cima desse outro tipo de leitura, mais política, mais cidadã, puxa a necessidade de que a monitora (alfabetizador, alfabetizadora) esteja engajada. Porque se ela não estiver engajada no movimento e num trabalho em que tem uma visão desse sentido, ela não vai conseguir passar e fazer isso com a outra pessoa. E aí vai uma ser mera alfabetizadora: ensinar apenas ler, escrever e fazer cálculos.

*Mas, ensinar a ler, escrever, calcular é importante.*

Sim, é importante. Mas, é fundamental você ensinar em cima de todo o contexto em que a pessoa vive. Eu acho, inclusive, que a nossa participação no governo<sup>44</sup> (1995-1998), em que praticamente toda a direção do CEDEP participou de cargos no governo, a gente se desviou desse objetivo. Ficamos presos às exigências de ser governo e cumprir com suas determinações legais-burocráticas. Com isso, a alfabetização de jovens e adultos, o contato com pessoas da comunidade, a mobilização, ficou praticamente de lado: nosso tempo ficou absorvido atendendo às tarefas mais imediatas do governo. Perdemos a relação de base que sempre tivemos com a comunidade.

---

<sup>44</sup>Governo do Distrito Federal: gestão Cristovam Buarque (1995-1998).

Além disso, poderíamos ter sido mais abertos, com os grupos que acreditavam no programa e não fizemos. Ficamos tentando manter o controle do CEDEP, estando ao mesmo tempo no governo. Com isso, fragilizamos o CEDEP e o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, no ponto de vista da sustentação do movimento popular, como é a nossa proposta original. Tendo deixado o governo e voltado à coordenação do grupo de alfabetização e avaliando toda essa caminhada que fiz, vejo que avancei muito na minha forma de pensar, minha forma de fazer, e vejo que ainda estou presa a uma série de posturas que deveriam ser diferentes.

*É instigante essa parte última da narrativa de Lourdes, quando ela reafirma a indispensabilidade do alfabetizar, do ensinar a ler, escrever, calcular em cima de todo o contexto que a pessoa vive. Faz uma autocrítica de sua atuação e do próprio CEDEP que de 1995-1998, participou da gestão do governo Cristovam Buarque. Mostra como ficaram presos às exigências burocráticas-legais e com isso, acabaram perdendo contato direto com a população, que historicamente foi a marca do movimento popular do Paranoá. As exigências de ser governo na forma que se foi governo, faz com que o CEDEP perca a mobilização e organização dos moradores, bem como, acompanhar suas próprias iniciativas, nelas se incluindo a alfabetização de jovens e adultos e o grupo de cultura. Situação que agora, tendo deixado de ser governo, Lourdes e seus companheiros de CEDEP, pretendem retomar e reorganizar.*

*Essa é análise retrospectiva de toda narrativa de Lourdes e de minha narrativa dentro da dela. Toda essa história da origem e desenvolvimento do Paranoá, as lutas de seus moradores e suas organizações, e particularmente daqueles que estiveram à frente de suas organizações [caso de Lourdes e outros], e que hoje constituem o CEDEP.*

*A iniciativa do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá, da qual a UNB e eu somos parte constitutiva e em constituição, oferece indícios significativos da ocorrência de um movimento prático que qualifico de constituição de um sujeito político (poder), epistemológico (saber), e amoroso (sentimento) no contexto de uma situação de exclusão, mas, em que o movimento de constituição do sujeito é também parte intrínseca da reversão ou superação da própria exclusão.*

*Mas, como sustentar essas indicações de possibilidade da constituição desse sujeito? Quais as possíveis âncoras em que se apoia a continuidade do movimento de se fazer do objeto? A história do objeto com sua gênese, já introduz os pilares, já bate as estacas. Mas, como se desdobram e a que outras ancoras se recorrer para manter e ampliar as condições de estudo e de possibilidade da ocorrência no cotidiano de uma alfabetização de jovens e adultos, à constituição desse sujeito?. É o que pretendo desenvolver no capítulo a seguir, discutindo e problematizando meu objeto de estudo.*

## **CAPÍTULO 2: Problematizando e Discutindo o Objeto**

### **Eu Excluído? Sim. Nós Excluídos? Sim. Para Sempre? Não!**

*“Cabeça baixa.”. “Vergonha”. “Medo”. “Eu nada sei.”. “Eu nada sou.” “Eu nada posso.” “Eu nunca vou aprender.” “Analfabeto nada é.”*

Postura corporal de encolhimento. Sensação de rejeição, exclusão.. Baixa auto-estima. Frases curtas, lacônicas. Assim são ou estão os alfabetizandos e porque não dizer da maioria de alfabetizadores, quando chegam ou se iniciam no Projeto Paranoá.

O Silêncio parece ser a marca. Homens e Mulheres silenciados ou em silenciamento, em suas relações de família e trabalho, que buscam a escola. Afinal, sabem o que é sentir em si a realidade de excluídos. Excluídos de tudo ou quase tudo. O discurso dos ideólogos do neo-liberalismo os situa como mão de obra desqualificada e em descompasso com as exigências da chamada modernidade tecnológica. E como tal, são considerados e se consideram mercadoria descartável dentro da força de trabalho de um capitalismo globalizado, enfrentando sempre o perigo do desemprego, tido como estrutural e irreversível, até no dizer daqueles cuja responsabilidade seria produzir emprego e trabalho.

A lógica infra-superestrutural do capital os faz excluídos e excluídos, não mecanicamente, mas, contraditoriamente. Pois entendo que ao buscar a alfabetização ou a sua formação como alfabetizadores, jovens e adultos parecem procurar algo que em si é diferente da sua situação de excluídos. Algo que se materializa no acesso a leitura, escrita e cálculo. *“É vencer o sofrimento”*, como me disse um alfabetizando entrevistado. Sofrimento de estar excluído do mundo dos que sabem ler e escrever.

Ao buscar a alfabetização, o alfabetizando tem em seu imaginário o modelo de escola na qual esteve e não ficou<sup>45</sup> ou à qual nunca teve acesso mas com a qual convive no contexto cultural em que está inserido. Essa Escola para o alfabetizando e mesmo para o alfabetizador iniciante, quase sempre, se apresenta com as seguintes características: uma sala com 4 paredes; um quadro de fazer anotações/escrever (pode ser negro ou verde); uma mesa com cadeira à frente ou ao lado do quadro; colegas de classe sentados em carteiras uma atrás da outra (cerca de 40, 50 ou mais); uma cartilha ou livro-texto; muito dever de casa; professor, repassador/transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe ensinar, fazer o aluno aprender o transmitido.

Em suma, uma *“escola que pressupõe a hegemonia e exclusividade do conhecimento enquanto um ‘a priori’ acumulado e não enquanto um ‘em-sendo’ ”*; um professor (sujeito) que difunde este conhecimento e um aluno (objeto) que o consome. Aluno que prova seu aprendizado através de avaliação, realizada principalmente por meio de provas. De certa forma, esta é a escola que o alfabetizando e outros atores imaginam quando chegam ao Projeto Paranoá.<sup>46</sup>

Alfabetizandos e alfabetizadores iniciantes parecem ter um impacto, ao perceber que o modelo de escola que imaginam não é o que encontram ao chegar à alfabetização de jovens e adultos do Paranoá. Identificam-se diferenças e entre essas diferenças, contradições, inerentes à natureza e lógica da concepção da alfabetização e seu fluxo de funcionamento, já abordados no capítulo anterior, quando falei da gênese do objeto. Os atores são chamados a falar, a se colocar, a romper o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os

---

<sup>45</sup> O Jornal “A Folha de São Paulo” de 31/07/1994 mostra que de 100 crianças brasileiras que ingressam na Primeira Série do 1º grau( hoje, ensino fundamental, segundo nomenclatura da nova LDB: Lei 9394 de 20.12.96, publicada no DOU de 23.12.96), apenas 36 conseguem atingir a Quinta Série. Este número deveria ser de 88 crianças, considerando as condições econômicas do país. 64 crianças, pois, deixam a escola ao longo do percurso, aumentando as estatísticas dos não alfabetizados jovens e adultos que normalmente vão buscar nova oportunidade de estudo a partir dos 14 anos, junto aos programas de alfabetização de jovens e adultos patrocinados pela sociedade política, ou por organizações populares, caso do Paranoá. Mais recentemente o Jornal “O Estado de São Paulo” de 14/12/1999, p. A3, sob o título “Os resultados do ‘Provão’”. Afirma que : “Os resultados do *Provão* são ruins. Tão ruins quanto a estatística que mostra que somente 71% dos alunos do primeiro grau chegam à 5ª série.” Um dado que modifica o anterior (mais crianças estão chegando à 5ª série, o que numericamente é significativo, o que não é suficiente) Além disso, Ter-se-ia que estudar em que e condições de qualidade e conhecimento, face à implantação da chamada promoção automática em vários sistemas de ensino.

<sup>46</sup> REIS, Renato Hilário dos. Cultura, Poder, Saber: alfabetização de jovens e adultos. In Revista educação e Realidade. Porto Alegre: 20 (1), jan./jun. 1995, pp.129-130.

problemas que vivem e enfrentam no cotidiano, junto com seus vizinhos e demais moradores do Paranoá. Falam, conversam consigo mesmos. Trocam experiências, idéias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias, mobilizam-se e organizam-se para e com tarefas comuns.

Esse falar, leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar parece significar ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciado e em silenciamento, parece viver um processo de provável dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que a acompanham indicariam a ruptura de um silêncio-opressão? Seria a constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, se expressar? A Palavra, o falar, o dizer não só estariam indicando a constituição de um sujeito dessilenciante, mas também estaria indicando a descoberta do falar enquanto poder, e do poder enquanto falar, e com isso sujeitos políticos?

Depois, a possível descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Do pensar que está em si e do pensar que se expressa com sua fala e na fala dos outros. Que pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que Pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro. Enfim, a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico? Um ser de saber?

Quem sabe ainda, a descoberta de ser acolhido e acolher, sobretudo aquele que ao longo da vida tem sido sistemática e organicamente excluído dos resultados da economia, da política, do saber e do próprio sentimento. Ser acolhido, ser ouvido, ser escutado. A escuta, como princípio básico de uma democracia participativa, na perspectiva de BOGOMOLETZ<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> BOGOMOLETZ, Davi. Crise da Cidadania – paroxismo da individualidade. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: 100:5/8, jan/mar 1990, pp.31-52.

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo, sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo? A possibilidade de falar de seu sentir, de sua dor, de sua alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, trabalho, rua . Aquilo que o aflige em si mesmo, mas, tendo alguém para partilhar e compartilhar, ouvir, acolher, dar atenção. Contar sua história, sua trajetória, rir de si mesmo, rir com o outro, brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus "*causos*", coisas, estórias trágicas e alegres. Enfim, um mundo de cultura historicamente produzida e acumulada que passa pelo canto, desenho, conto, poesia, pelo repente, pelo improviso, pelo cordel, pelas estórias de avós, de pais.

Cultura quase sempre não veiculada pela mídia, que mistura campo-cidade e cidade-campo. Sabedoria popular negada por todos positivismos, mas presente na subjetividade de alfabetizandos, de alfabetizadores, inerente a um certo universo do sentir/pensar e que segundo a natureza e especificidade de um processo de alfabetização poderia ser resgatada, cultivada, estimulada, elaborada e reelaborada? Sabedoria e Cultura de resistência, uma certa contra-cultura à cultura dominante, uma sabedoria contra-ideológica, que permite a constituição de um ser amoroso (ser de sentimento, ser de solidariedade), que toca o corpo do outro sem medo, que conversa com ternura, olhando olho no olho? O poder de fazer da escola e da alfabetização um "*locus*" de aprendizagem com prazer ou do prazer de aprender com o outro ou com os outros. Ou ainda o prazer de ensinar e aprender com o outro na alfabetização. Enfim, o prazer de amar e ser amado, de ser solidário e receber solidariedade, de constituir-se e constituir o outro, na e com a relação quotidiana que se estabelece.

Esses possíveis aconteceres , essas diferentes coisas que nem sempre são encontradas pelos diversos atores em sua rotina quotidiana ,não podem representar a resignificação de mundo, de vida, de escola, de ensino, de aprendizagem que cada um traz dentro de si? Que transformações possíveis? Que sujeitos estariam sendo constituídos em uma experiência com a especificidade de concepção, funcionamento e contradição do trabalho do Paranoá?



Se se considerar o perfil de chegada de um alfabetizando, de um alfabetizador ou de qualquer outro ator, será que procede o fato de se chegar com a cabeça baixa, e com o tempo levantar a cabeça e tê-la erguida? Erguida como expressão de pessoa que descobriu-se como sujeito que pode, que pensa, que sente, que é reconhecido, reconhece e se reconhece? Do olhar para baixo ao olhar o interlocutor nos olhos. Da fisionomia e do rosto carregado e triste ao sorriso, ao rosto e fisionomia que parecem sinalizar alegria e prazer de viver?

### **SITUANDO AS APORIAS...COLOCANDO QUESTÕES...**

Palavras, falas, e narrativas de alfabetizandos e alfabetizadores foram por mim anotadas, observadas, ao longo dos anos de convivência e participação no processo de alfabetização do Paranoá, ou quando de conversas/entrevistas(gravadas em vídeos e transcritas) que realizei com 5 alfabetizadores e 5 alfabetizandos de turmas diversas (1997) e posteriormente em 1999 com 1 alfabetizadora (alfabetizanda da 1ª turma de alfabetização) 2 coordenadoras e 1 dirigente do movimento popular. Essas narrativas, em hipótese, parecem indicar que algo acontece de diferente no Projeto Paranoá. E ao que parece não fica restrito, numa primeira suposição, à transmissão de ensino da norma culta(já em si sumamente importante, mas, insuficiente aos propósitos acordados entre a organização popular e a UNB.)

O que de diferente (nem melhor, nem pior) pode estar acontecendo em relação à escola formal tradicional? Ou melhor, que possíveis hipóteses podem se levantar sobre o que acontece, ou não acontece. O que está subjacente nesse acontecer ou não acontecer que poderia aproximar de uma explicação teórico-prática ou que pode ser compreendida teórico-praticamente? Enfim, problematizações que melhor explicito com o nome de aporias.

#### **APORIA 1**

Há um sujeito constituindo-se no Projeto Paranoá? A resposta óbvia é sim, mesmo porque esse sujeito se constitui com ou sem o Projeto Paranoá. Afinal a constituição do sujeito não é exclusividade do Projeto Paranoá. Antes de tudo, é uma constituição que se dá na espécie humana.

Mas, se é assim, o que há de específico no Projeto Paranoá, no que diz respeito a uma possível constituição do sujeito, e levando em conta, as falas e narrativas de seus sujeitos (alfabetizandos e alfabetizadores) Que transformações ocorrem com esses sujeitos? Sujeito ou sujeitos que, ao mesmo tempo, são moradores do Paranoá e vivem todo o processo de exclusão de uma população periférica ?

## APORIA 2

Uma formação de alfabetizadores em processo e uma alfabetização de jovens e adultos, ancorados em uma intencionalidade política-epistemológica-pedagógica<sup>48</sup> acordada entre uma organização popular e uma universidade, ou seja, uma ação político-pedagógica hegemonicamente situada na sociedade civil (mesmo com alguma participação da sociedade política) pode ser diferenciada ou diferenciadora em relação a processos de alfabetização de jovens e adultos (de iniciativa da sociedade política ou não)? Processos em que os objetivos da educação estão centrados no acesso à leitura e escrita ( norma padrão ou norma culta) e ao cálculo?. Importante e indispensável, porém insuficiente.

E mesmo este acesso, nem sempre alcançado ou consolidado ou que se mostra insuficiente às necessidades dos alfabetizandos, à especificidade da sociedade brasileira e mesmo da sua própria ordem capitalista, para não falar de tantas outras coisas, conforme mostram tantos estudos realizados a respeito?<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Intencionalidade política-epistemológica conforme cap. 1: ação alfabetizadora que intenciona não só uma apropriação da leitura, escrita e cálculo em sentido estrito, mas, também apropriação intrínseca a um processo de aprendizagem e desenvolvimento, situado na contradição das relações sociais vividas e enfrentadas pelos vários sujeitos participantes dos processo alfabetizador.. Nesse processo, se constituindo praxicamente a auto-transformação de cada sujeito. Sua transformação na relação com o outro ou .outros. E a transformação desse outro ou desses outros, reciprocamente, com esse sujeito E toda essa transformação do sujeito e de sujeitos, sendo constituída e constituindo o contexto histórico cultural em que estão inseridos.

<sup>49</sup> Entre os vários estudos destaco: HADDAD, Sérgio: Estado e Educação de Adultos. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1991; LOVISOLO, Hugo: educação Popular: maioridade e conciliação. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990. PAIVA, Vanilda Pereira: educação Popular e educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1973; Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984 e Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. PEIXOTO FILHO, José Pereira: Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1994; TERRA, Neuza Salles: Concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil no período de 1946 a 1964. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992; TFOUNI, Leda Versiani. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Universidade de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 1986.

**APORIA 3**

Identificadas as transformações provavelmente ocorrentes com os sujeitos, pode-se dizer que estas se dão no contexto de um processo de significação<sup>50</sup> que ocorre com os sujeitos em relação a si mesmos, na relação de uns com os outros e nas relações que estabelecem com e no contexto histórico-cultural em que se inserem?. Em outros termos, se confirma a existência de um processo de significação dos e nos sujeitos e, ao mesmo tempo, entre estes com e no contexto em que se inserem? Está ou pode estar ocorrendo um processo permanente de significação, possivelmente, identificado nos indícios das falas e narrativas de alfabetizandos e alfabetizadores do Paranoá? Em suma, uma semiose?

Se está ocorrendo esse processo de significação, essa semiose, qual é a sua base fundante? O que é sustentador de sua ocorrência?. Ou seja, o processo de significação no Projeto Paranoá se alicerça em algo de natureza intencionalmente política-epistemológica? Se confirmada essa indagação, em que consiste essa natureza intencionalmente política?

Estas aporias colocam a necessidade de se discutir o processo de significação: semi-ose ou processo semiótico. Sua possível ocorrência, mas sem perder de vista o referencial histórico cultural, ou seja, marxista. Entro, então, na discussão da semiose, do processo de significação, ancorado nos pressupostos do materialismo dialético-histórico, mas, sem excluir outros que a reflexão demandar. Discussão que como mineiro estou chamando de prosa. Prosa de muitos protagonistas e de muitas vozes que me antecedem e sucedem. Prosa da qual me faço prosador. Daí o colocar de “meu dedo na prosa”. Ao colocar “meu dedo na prosa”, o ponho com a humildade própria dos que não sabem, mas, também com a determinação de quem quer saber e caminhar por caminhos nunca dantes navegados, como disse o poeta. Minha prosa tem a amplitude e os limites de minha caminhada historicamente

---

<sup>50</sup> O conceito de significação está sendo utilizado como sinônimo de ressignificação, atribuição e produção de sentidos e semiose. Entendida essa sinonímia, talvez utilize um ou outro conceito, dependendo de como eu conversei com o texto e ele comigo, à medida que o vou construindo.

acumulada, que descrevo em meu memorial<sup>51</sup>. Tem a materialidade, o chão de minha práxis e de meu movimento prático (movimento da relação dialética teoria-prática e prática-teoria simultâneas): meus acertos, meus erros, minhas lutas de vida e de educação, e mais, recentemente a formação de alfabetizadores e de alfabetização de jovens e adultos, junto a camadas populares da periferia da cidade de Brasília-DF. Como toda caminhada, tenho também minha incompletude, minhas lacunas. Marcas de caminhada de caminhos nunca plenamente caminhados ou infinitamente a caminhar. Tem razão o filósofo quando diz: “uma coisa sei, que nada sei.” Mas, afinal o que vem a ser essa significação? produção ou atribuição de sentidos? semiose? Ou que nome que se queira dar, que acontece na relação social e numa perspectiva marxista? É o que tento mostrar a seguir.

### **SEMIOSE NAS RELAÇÕES SOCIAIS? O QUE É ISTO COMPADRE? OU MINHA PROSA COM OS MESTRES DA PROSA.**

#### **Iniciando a prosa com os mestres da prosa.**

Ao estudar a alfabetização e a formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares, tenho como foco a experiência ocorrente, entre organizações populares da Vila Paranoá- Brasília- DF. e a Universidade de Brasília (UNB). Experiência que pode estar determinada pela maneira ou múltiplas maneiras de constituir o sujeito. E constituir o sujeito em um movimento ou processo que tem suas marcas e características, das quais demarco algumas possíveis, dentro dos contornos e limites desse meu estudo.

Daí meu dizer de um sujeito político, sujeito epistemológico e sujeito amoroso. Dizer revelado sob a forma de pistas, indícios, que a prática cotidiana tem me sussurrado a meia ou em alta voz. Pistas sulcadas, revolvidas e garimpadas no terreno teórico-prático, descoberto e cultivado, ao longo da caminhada do Projeto Paranoá. Dizer que vem de onde falo. Do lugar, onde estou situado e me situando: os desafios correntes/ocorrentes que enfrento/confronto e sou confrontado, como um dos participantes do próprio Projeto. E acres-

---

<sup>51</sup> REIS, Renato Hilário dos. Memorial: traços de uma trajetória. Texto elaborado à qualificação do doutorado. Campinas: 1999. Anexo.

cento ainda, o estar institucionalmente ligado a uma universidade pública., com a finalidade de formar recursos humanos, produzindo conhecimentos. Articular ensino-pesquisa-extensão com as demandas da sociedade política ou da civil (particularmente os excluídos). Este é um dos objetivos da minha universidade, da qual partilho, como um de seus professores- pesquisadores.

Meu trabalho como professor- pesquisador tem um viés de minha origem e posição de classe. Sou linear e não linear. Contraditório e não contradição. Sou contradição. Minha vida é contraditória, como o é o contexto social, cultural e econômico, em que estou inserido. Faço parte de uma arena de luta, de um embate de origem e posições de classe, em que a batalha pela hegemonia de uma sobre a outra, está simultaneamente dentro e fora de mim. Não separados, portanto. Eu faço parte dessa luta, desse embate dialeticamente saudável do desenvolvimento humano e do conjunto da sociedade. Difícil e penoso para mim, que tem presente em sua formação uma forte marca clássica-cartesiana.

Assim posto, coloco agora, a hipótese de que no Projeto Paranoá pode estar se dando a ocorrência de constituição de um sujeito político, epistemológico, amoroso, nos termos já anunciados no capítulo anterior e que desdobro Os autores que convido à prosa e as idéias que desenvolvo tem a ver com a trajetória do Projeto e com a minha própria. Daí a predominância da inspiração dialética-marxista e cristã, mas, sem exclusividade. E o primeiro a dar o seu dedo de prosa, é o mestre Angel Pino.

Pino trata da constituição e modos de significação do sujeito e diz que:

[...] o modo pelo qual a criança (cada ser humano) se torna um **ser cultural** é a sua inserção, com a mediação do Outro, no circuito da significação ou da semiose humana. E que nesta linha de raciocínio, as *funções psicológicas* superiores de que fala Vygotsky (1981) são a versão pessoal (conversão) da significação que a sociedade atribui às relações sociais em que está envolvida. As funções psicológicas superiores constituiriam, portanto, a projeção no plano pessoal (esfera privada) da *trama das relações sociais* (esfera pública).<sup>52</sup>

Essa formulação de Pino me permite destacar alguns conceitos e formulações basilares de meu estudo/pesquisa.

---

<sup>52</sup> PINO, Angel. Constituição e Modos de significação do Sujeito no Contexto da Pré-Escola. Coletânea da ANPEPP, vol. IV: investigação da criança em interação social, Maria Isabel Pedrosa (org.). Recife: Editora Universitária da UFPe, 1996, p. 27.

Primeiro, a constituição de um sujeito político, epistemológico, amoroso se daria no contexto das relações sociais partilhadas/vividas por alfabetizandos e alfabetizadores, no bojo das quais estaria ocorrendo o processo de significação. Ou em outros termos, de resignificação, de apropriação de significados; de atribuição e produção de sentidos, enfim, a semiose. Mas como entender essas Relações Sociais, sob a ótica histórico- cultural?

Pino ao estudar o conceito de relações sociais, diz que ele tem um caráter marxista e como tal de classe. Lembra Vygotsky, quando este fala em relações sociais, parafraseando a VI tese de Feuerbach, desenvolvida por Marx em “*A Ideologia Alemã*”. Afirma que Vygotsky assume que as relações sociais constituem a essência do homem e as concebe em sentido marxista. Todas as relações sociais têm, portanto, a marca das relações de classe, determinadas pelo modo de produção. Para Pino, a posição de Vygotsky fica mais explícita no texto de sua autoria intitulado: “*A Mudança Socialista do Homem*”<sup>53</sup>, quando diz que: “*da mesma forma que a sociedade não é um todo único e homogêneo em razão da divisão em classes sociais tampouco a composição da personalidade é algo homogêneo e uniforme, ele afirma que as contradições internas dos sistemas sociais encontram expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana num período histórico.* (p.176)”.<sup>54</sup> O chamar de Vygotsky possibilita ponderar que quando se discute a compre-

<sup>53</sup> Este texto de VYGOTSKY sob a denominação de “The Socialist Alteration of Man” está publicado in VEER, René Van Der and VALSINER, Jaan. The VYGOTSKY Reader. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 175-184. A tradução em português da versão em inglês da pp. 180 e 181 é de minha inteira responsabilidade. O original (que traduzi) é o seguinte: “This General contradiction between the development of the production forces and the social order which was in correspondence with the level of development of these production forces, is being resolved by the Socialist revolution and a transitions to a new social order and a new form. of organization of social relationships.

*Alongside this process, a change in the human personality and na alteration of man himself must inevitably take place.* This alteration has three basic roots. The first of these consists of the very fact of the destruction of the capitalist forms of organization and production and the forms of human social and spiritual life which will rise on their foundation. Along with the withering away of the capitalist order, all the forces which oppress man and which cause him to become enslaved by machines and which interfere with his free development will also fall away, disappear and be destroyed. Along with the liberation of the many millions of human beings from suppression, will come the liberation of the human personality from its fetters which curb its development. This is the first source — the liberation of man.

The second source from which springs the alteration of man resides in fact that at the same time as the old fetters disappear, an enormous positive potential present in large scale industry, the ever growing power of humans over nature, will be liberated and become operative. All the features discussed above, the most shining example being the entirely new form of creating a future based on the combination of physical and intellectual work, will lose their dual character and will change the course of their influence in a fundamental way. Whereas earlier, their actions were directed against people, now they begin to work *for their sake*. From their previous role as obstacles, they now turn into powerful moving forces of the development of human personality.

Finally, the third source which initiates the alteration of man is change in the very social relationships between persons. If the relationships between people undergo a change, then along with them the ideas, standards of behaviour, requirements and tastes are also bound to change. As has been ascertained by psychological research, the human personality is formed basically under the influence of social relations, i.e. the system which it is a part of, from the earliest childhood onward. “My relationship to my environment”, says MARX, “is my consciousness”. (Refers to p. 30 of MARX, K and Engels, F. 1846/1978: Die deutsche Ideologie (The German Ideology). Berlin: Dietz Verlag. Nota de Rodapé n. 8 do autor, rhr). A fundamental change of the whole system of these relationships which man is a part of, will also inevitably lead to a change in consciousness, a change in man’s whole behaviour.

It is education which should play the central role in the transformation of man — this road of conscious social formation of new generations, the basic form to alter the historical human type. *New generations and new forms of their education represent the main route which history will follow whilst creating the new type of man.* In this sense, the role of social and polytechnical education is extraordinary important. As it happens, the basic ideas which underpin polytechnical education, consist of an attempt to overcome the division between physical and intellectual work and to reunite thinking and work which have been torn asunder during the process of capitalist development.”

<sup>54</sup> PINO, Angel. Op. cit. p.23.

ensão e extensão do conceito de relações sociais, ele diz respeito, não só, às contradições/transformações entre e com sujeitos, mas também do conjunto da sociedade. Daí, na minha leitura, trabalhar um segundo conceito basilar: a transformação socialista da sociedade, segundo a perspectiva vygotskyniana.

### **Vygotsky e a transformação da sociedade**

No texto citado Vygotsky desenvolve formulações importantes para a compreensão das relações sociais, do processo de significação, da constituição do sujeito e da transformação da sociedade, meu segundo conceito basilar. Assim ele se expressa: “*Esta contradição geral entre o desenvolvimento das forças produtivas e a ordem social que estava em concordância com o nível de desenvolvimento destas forças de produção, está sendo solucionado pela revolução socialista e a transição para nova ordem social e a nova forma de organização das relações sociais*”<sup>55</sup>

Mas, continua Vygotsky sua reflexão dizendo que: “*ao longo deste processo, deve necessariamente acontecer uma mudança na personalidade do homem, uma transformação do próprio homem*”<sup>56</sup>. A prosa aqui parece marcar uma profissão de fé em uma inevitável transformação/mudança socialista da sociedade, certeza cultivada em seu tempo e até recentemente (década de 80). A contradição que reconhece e a correlação de forças do poder globalizado/mundializado acabam por estabelecer nos dias recentes, uma nova geografia geopolítica do mundo, com a hegemonia quase absoluta do capitalismo e de um homem marcado por este modo de produção.

Vygotsky tece considerações sobre essa mudança. que para ele tem três raízes:

A primeira consiste do fato real da destruição das formas de organização e produção capitalistas e das formas de vida humana e espiritual, da qual se erguerá sua base e fundamento. Junto com a derrocada da ordem capitalista também dissolverão, desaparecerão e serão destruídas todas as forças que oprimem o homem, que causam sua escravização pelas máquinas e se interpõem ao seu desenvolvimento autônomo<sup>57</sup>

<sup>55</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. pp.180-181.

<sup>56</sup> VYGOTSKY, L.S. idem. p.181.

<sup>57</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p.181.

Vygotsky deixa claro sua opção por uma sociedade socialista, caracterizada por uma libertação do homem e de tudo aquilo que o oprime, sufoca, escraviza. Parece ainda propugnar que esta libertação estaria inerente ao desenvolvimento da autonomia do homem, ou de sua possível constituição enquanto sujeito. Autonomia que se constrói dentro da contradição da ordem capitalista ou de qualquer modo de produção determinado historicamente. Sendo dentro, não pressupõe necessariamente uma destruição “a priori”, para posterior construção de uma nova ordem e novo homem. Questão esta desenvolvida posteriormente por Gramsci, a que já me referi nesse estudo. (Reis, 1988: 26-48)

Vygotsky conclui o seu comentário sobre a primeira raiz da mudança e desejada transformação do homem socialista, garantindo que *“junto com a libertação de muitos milhões de seres humanos desta repressão, virá a libertação da personalidade humana destas amarras que refreiam/impedem seu desenvolvimento. Esta a primeira raiz: A LIBERTAÇÃO DO HOMEM”*.<sup>58</sup>[sem grifo no original].

A segunda raiz de que nasce a mudança/transformação da sociedade e do homem, assinala Vygotsky, que é:

[...] a mudança do homem reside no fato que ao mesmo tempo que velhas amarras desaparecem, um enorme potencial positivo presente em larga escala industrial, a sempre crescente força de desenvolvimento do ser humano sobre a natureza será libertada e tornar-se-á operativa. De todas as características discutidas acima, o exemplo mais brilhante de ser, a nova forma de criar um futuro inteiramente baseado na combinação trabalho intelectual e trabalho manual, o qual perderá sua característica dual, e mudará, de modo essencial, o rumo de sua influência. Ao passo que inicialmente suas ações eram dirigidas contra o povo, agora começam a trabalhar pela causa e interesse do povo. Desde seus papéis anteriores de obstáculos, eles agora se transformaram/converteram em poderosas forças impulsionadoras do desenvolvimento humano.”<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p.181.

<sup>59</sup> VYGOTSKY, L.S. idem. P. 181.



A esta altura de sua prosa, Vygotsky defende a junção trabalho intelectual e trabalho manual. Dualidade histórica, que diz respeito à origem e posições de classes na hierarquia social- econômica de determinada sociedade e intensificada na ordem capitalista. Vê-se a indispensabilidade da relação dialética teoria- prática, como fator fundamental do desenvolvimento humano, no contexto de qualquer sociedade. Particularmente, se voltada para e aos interesses e a causa do povo, ou seja, para os interesses de todas as classes, não exclusivamente para uma determinada classe. Caso do Estado brasileiro [lembro que trabalho o sentido gramsciano de estado] em que se tem uma hegemonia dos detentores do capital. Isto não significa, entretanto, a impossibilidade de mobilizações e organizações em função e a partir dos interesses e desejos daqueles que detém a força de trabalho: os trabalhadores, aqui inclusos, alfabetizando e alfabetizadores de jovens e adultos do Paranoá.

E finalmente, assinala Vygotsky que a terceira raiz que desencadeia a mudança do homem é a mudança das relações sociais entre as pessoas. Se mudam as relações sociais entre as pessoas, com elas, mudam também as idéias, padrões de comportamento, necessidades e gostos.. Como a pesquisa psicológica tem mostrado, a personalidade humana é constituída nas relações sociais, isto é: do sistema do qual a personalidade humana é parte, desde os primórdios de sua infância. “*Minha relação com o meio ambiente, diz MARX, é minha Consciência.*” (MARX: A Ideologia Alemã, pág.30).<sup>60</sup> A mudança essencial de todo sistema dessas relações, do qual o ser humano é parte constitutiva provocará também e inevitavelmente em sua consciência, uma mudança em todo comportamento do homem.<sup>61</sup>

Nesse trecho o literato, médico e pesquisador da psicologia<sup>62</sup> nascido e formado no contexto dos antecedentes e que viveu a irrupção e consolidação da revolução socialista

<sup>60</sup> Em MARX, Karl e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1999, essa citação se encontra na página 43.

<sup>61</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 181.

<sup>62</sup> Lev Semionovitch VYGOTSKY nasceu a 5 de novembro de 1896. Daí eu falar que nasceu nos antecedentes da revolução russa. Em 1917 estava se graduando em literatura na Universidade de Moscou, ano da deflagração da revolução (25 de outubro). De 1917 a 1923 leciona literatura e psicologia em Gomel, onde tinha concluído o curso fundamental em 1913. Em 1924 mudou-se para Moscou, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e depois no Instituto de Estudos das Deficiências (por ele criado). Nesse ano, ocorre a morte de Lênin, junto com Trotsky, os dois grandes nomes da revolução russa. Um na estratégia (Lênin) outro na tática (Trotsky). Assume o poder Stalin.

Em seu governo se instaura uma hegemonia do dogmatismo de uma certa ortodoxia Marxista, até hoje discutida e discutível no ponto de vista do paradigma político-epistemológico de MARX-ENGELS e Lênin, principalmente. Nesse contexto VYGOTSKY trabalha em Narcrompos, nos Comitês Populares de educação. Dá cursos na Academia Krupskaya de educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou, depois denominada Instituto Pedagógico Estadual de Moscou e no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado, antes chamada de Petrogrado e hoje, novamente, chamada de Petrogrado, pós mudanças socio-políticas-econômicas ocorridas na Rússia, a partir da década de 80. De 1925 a 1934 (pleno período estalinista) formou um grupo de pesquisa (A.N. Leóntiev, A.R. Lúria, A.V. Zaporójetz, R. Ye. Liévina, N.G. Morózova, L.S. Slávina, L.I. Bojóvitch, L.V. Zankov, Yu. V. Kotiéleva, Ie. I. Pachokvskaja, L.S. Sákharov, I.M. Soloviov, os leningradeses D. B. Elkonin e J.I. Chif e outros) na área da psicologia, fez o curso de medicina e chegou a ser convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Faleceu a 11 de junho de 1934. Obs. Esta nota foi escrita tendo como base: 1. LÚRIA, A.R.. Nota Bibliográfica sobre L.S. VYGOTSKY. IN VYGOTSKY, L.S.. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp.21-22; 2. LEÓNTIEV, A.N. Prólogo à publicação de texto de VYGOTSKY: O Problema da Consciência pp.171-173 e Apêndices: artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. VYGOTSKY pp.425-470. In VYGOTSKY, L.S.. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996, e com inserções decorrentes do meu conhecimento sobre o assunto.

rusa (1917) destaca a essencialidade, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação das pessoas, das idéias, dos comportamentos. Relações sociais compreendidas, a meu ver, dentro de um amplo sistema econômico- social- cultural, que venho chamando de contexto histórico- cultural.<sup>63</sup> Esse contexto pressupõe o conjunto das relações que constituem a infra e superestrutura. Conjunto, em que a iniciativa ou a instauração de um processo de transformação da sociedade, não se dá apenas e exclusivamente, a partir da mudança da base econômica. Pode se iniciar na base superestrutural, sem deixar de estar colada à base econômica e sem se restringir à determinação exclusiva desta.

Do contrário, poder-se-ia correr o risco de se cair em um materialismo de caráter mecanicista, que afirma que toda mudança da base superestrutural só ocorre como decorrência indispensável da mudança da base econômica de determinada sociedade. Formulação esta, extremamente combatida tanto por Lênin quanto por Gramsci, porque entre outras coisas elimina a possibilidade da iniciativa subjetiva política transformadora, e principalmente, a constituição de um sujeito na contradição e contra o modo de produção vigente em determinada época..

Vygotsky continua seu transcorrer sobre a terceira raiz da mudança/transformação do homem socialista, e destaca o valor da educação e da escola, como fatores de transformação do homem . São estas, suas palavras:

É a educação que poderá desempenhar papel central na transformação do homem — este caminho da formação da Consciência social das novas gerações —, a forma básica para mudar a espécie histórica humana. **Novas gerações e novas formas de sua educação representam a principal via, que resultará, na história e no tempo, na criação do novo homem**” .Neste sentido, o papel da educação politécnica e social é extremamente importante. Como ela acontece, as idéias básicas que sustentam a educação politécnica, consistem em uma tentativa de superar trabalho manual e trabalho intelectual. E reunir pensamento e trabalho, que tem estado divididos e separados durante o processo de desenvolvimento do capitalismo.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Parece ser esta a preferência conceitual do Grupo de Pesquisa “Pensamento e Linguagem”, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que quando da reelaboração desse texto. Tem como professores-pesquisadores: Ana Luísa Bustamante Smolka, Angel Pino Sirgado, Luci Banks Leite, Maria Cecília Rafael de Góes, Regina Maria de Souza , aos quais agradeço a acolhida à minha pessoa e à discussão e debate de várias das idéias aqui apresentadas.

<sup>64</sup> VIGOTSKY, L.S. op. cit. pp.181-182.

Vygotsky atribui relevante papel à educação na transformação do homem, na formação da consciência social de novas gerações e como forma principal básica à criação de um novo homem. Mas, educação voltada à superação da dicotomia teoria- prática, trabalho intelectual (mental) e trabalho físico (manual). Reunir pensamento e trabalho. Trabalho e pensamento. Palavra/ação. Ação/palavra.

Pode-se dizer que no princípio eram o ato e a Palavra, a Palavra e o ato dialética e visceralmente imbricados, diria parafraseando Vygotsky e Goethe. Em princípio, dando sequência à história. No seu tempo cronológica e historicamente datado, quem sabe o Paranoá pode ser considerado um micro locus tentativo \_ entre outros, é claro!\_ de contribuição à constituição desse novo homem de Vygotsky? Novo homem que é sonho e permanência de sonho daqueles cuja maior esperança é a de teimar a sublime teimosia de que o mundo pode ser melhor. De que o homem pode ser mais solidário.. O sonho de que vida pode ser menos desigual na distribuição da riqueza entre os homens, se não puder ser igual para todos. Sonho de que a educação pode contribuir com a constituição desse mundo, homem e vida melhores para todos: nunca mais excluídos! Sonho de que o melhor começo é o começar. E ao começar as visões vão se clareando sob ponto de vista prático- teórico e teórico- pratico. Clarear de visões, em que os sujeitos podem se constituir, constituindo e sendo constituídos, em concepção e exercitação do poder, saber e amor. Sujeitos políticos: descobrindo, participando e exercendo poder. Sujeitos epistemológicos: falando/pensando/produzindo saber. Sujeitos amorosos: acolhidos/escutados pelo e acolhendo/escutando o outro.

Não posso deixar de chamar a essa mesa de prosa, aquele que está na raiz de toda essa conversa: KARL MARX (1818-1883). MARX lembra o que diz em seu famoso prefácio à *“Para a Crítica da Economia Política”*:

[...] o resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independente de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.<sup>65</sup>

O sujeito não é circunscrito, pois, a um “*a priori*”, nem a um “*a posteriori*”. É um “*Em-sendo*”. Que se constitui na contradição das relações sociais, mas, que ao mesmo tempo constitui estas relações. Ou seja: não sou só Eu. Mas, Eu, o Outro e minha Circunstância. Ou minha Circunstância, o Outro e Eu. Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as Relações Sociais. Relações estas, que são constituídas pelos sujeitos, que por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que têm visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico- culturalmente. Filhos e Pais de seu tempo e de outros tempos, simultânea e reciprocamente.

Nessa via constitutiva, nesse caminhar de caminhos sempre caminhando, sinto que o Projeto Paranoá e seus similares podem ser filhos e pais de um tempo. Tempo de sujeitos vários, de constituições mútuas diversas. Num entrecruzar e partilhar solidário-dialogal-dialético de vozes, sons, sentimentos, contradições, alegrias, tristezas, amor e dor. Tudo como parte relacionada/relacionante de um totalidade de relações. Relações que trazem ou podem conter o permear de uma intencionalidade política-epistemológica-amorosa, ancorada nesse sonho vygotskiniano de um novo homem, nova sociedade, nova civilização.

Sonho de Vygotsky e de tantos outros: Marx, Engels, Lênin, Bakhtin, Volochinov, Medviédiev, Mao-Tsé-Tung, Leóntiev, Lúria, Gramsci, Guevara, Lamarka, Marighela, Frei Tito, Camilo Torres, Joaquim Câmara Ferreira, Martin Luther King, Kennedy, João XXIII, Kruchev, Trotsky, Buda, Gandhi, Maomé, Jesus, Pedro, Tiago, João, Paulo, Francisco De Assis, Teresa de Ávila, João da Cruz, Jerônimo, Tomás De Aquino, Paulo Freire, Hélder Câmara, Alberto Magno, sonho meu e nosso no Paranoá e sobretudo, sonho de nossos mais

---

<sup>65</sup> MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996, p.52;

remotos antepassados, com os quais tudo começa. Sonhos que sonharam e ainda sonham. Pois suas vozes continuam e ecoam no tempo e ao longo do tempo, pelo que de cada um está em mim, pelo que de cada um se constitui em eu para mim, e pelo que de cada um se constitui em um Todo que somos NÓS.

Na minha prosa com os mestres, aparece até agora, como é importante a compreensão das relações sociais, como cenário privilegiado da constituição e do constituir do sujeito, constituindo simultaneamente essas relações sociais. Mas, essas relações são contraditórias, podem ser mudadas/transformadas pelos sujeitos e vice-versa, na relação dialética recíproca da base econômica e superestrutural. Daí o sonho da transformação da sociedade, da superação do modo de produção capitalista e a libertação do homem. Da superação da dicotomia teoria-prática, trabalho intelectual/trabalho manual, como tão bem assinala em seu projeto de novo homem, nova sociedade. E dentro dele, a psicologia. É o que trataremos agora.

### **Vygotsky e o seu sonho de uma nova psicologia.**

Vygotsky retoma o seu projeto de novo homem, de nova sociedade, introduzindo na prosa, a discussão de projeto de nova ciência e de uma nova psicologia.. Agora, levando em conta o seu texto: “*O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica*”, escrito em 1927.<sup>66</sup>

Vygotsky faz uma descrição histórica da evolução do significado da psicologia, suas dificuldades de identificar-se como ciência. Depois, situa essa crise da psicologia como metodológica histórica. E aí, começa toda uma reflexão, em que sinaliza com possibilidade da ruptura e superação da crise da psicologia.

O autor chama a atenção para três fatores nos quais se ancora, para sinalizar com os caminhos ou o caminho rupturativo da crise da psicologia, ou seja, sua identidade como ciência. Destaco dois desses fatores.

---

<sup>66</sup> VYGOTSKY, L.S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. In Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp.203-417.

O primeiro é a Prática . Esta obriga a psicologia a reestruturar seus princípios de tal forma que possa passar pela prova suprema da prática..<sup>67</sup> O êxito ou fracasso da prática não se refletia em absoluto no destino da teoria. Agora a situação é a inversa; a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério de verdade; dita como construir os conceitos e como formular as leis.<sup>68</sup>

O segundo, é a Metodologia . O método, ou seja, o caminho a ser seguido, é visto como um meio de cognição. Mas, o método é determinado pelos objetivos a que conduz. .O princípio da prática e sua metodologia se impõem uma vez mais: a pedra que foi rejeitada pelos construtores, esta veio a ser a pedra angular. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência.<sup>69</sup> E chama atenção, dizendo que “*segundo uma expressão feliz, a metodologia é alavanca por meio da qual a filosofia dirige a ciência.*”<sup>70</sup>

A dialogia Vygotsky-Marx, mais uma vez, se faz presente na prosa. Não se pode entender o desenvolvimento da psicologia, da ciência e do homem, isolados ou separados do desenvolvimento econômico-histórico-natural enquanto um todo imbricado/imbricante. O homem é natureza e ao mesmo tempo não é, pois, a transcende e a transforma.

A natureza não é mais primeira natureza só. É também segunda natureza: natureza transformada pelo homem, técnico-simbolicamente e vice-versa. Em palavras outras: à medida que o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo, é transformado pela mesma natureza. Não tanto a mesma, pois está num movimento prático de transformação: enfrentamento e busca de superação das múltiplas Situações-Problemas-Desafio, que homem e natureza se antepõem mutuamente. E tudo isto num contexto de múltiplas determinações, presentes nas várias formações econômicas-sociais e nos diversos modos de produção, ao longo da trajetória do próprio homem e da humanidade.

---

<sup>67</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem p.344.

<sup>68</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 345.

<sup>69</sup> VYGOTSKY, L.S. ibidem. p. 346.

<sup>70</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem p. 391.

Vygotsky desvela e mostra cada vez mais o seu projeto de ciência psicológica com base marxista, à medida que ancora suas formulações em pressupostos de Marx, Engels, e Lênin. E afirma que é preciso elaborar “o capital” da psicologia. Não é suficiente uma mera transcrição de conceitos. Argumenta: [...] “*será necessário desvendar a essência [grifo do autor] do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu **O capital**. [...] A Psicologia precisa de seu **O capital** – seus conceitos de classe, base, valor, etc. – com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto*”<sup>71</sup>.

Vygotsky defende, pois, uma especificidade da psicologia e seus conceitos numa base materialista dialética. Fala de “*seus conceitos de classe, base, valor, etc*”, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto e busca MARX e sua obra máxima “O CAPITAL”. E para fundamentar ainda mais sua argumentação, afirma que:

[...] basta imaginar que Marx tivesse operado com os princípios gerais da dialética, como quantidade, qualidade, tríades, conexão universal, nó, salto etc., sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, mercadoria, renda, capital, força produtiva, base, superestrutura etc., para ver quão monstruoso seria supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de **O capital**<sup>72</sup>.

É preciso pois, continua Vygotsky:

[...] saber o que se pode e o que se deve buscar no marxismo. Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo; o que precisamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas de modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que contenha e resuma a totalidade da verdade científica. [...] uma fórmula assim não pode ser estabelecida, mas será obtida como resultado de um trabalho científico secular. O que *sim pode ser buscado* previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. (da hipótese, nota do revisor russo). Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique.” (1996:395)

À semelhança de Vygotsky que delineia os contornos e possibilidades da psicologia marxista, sobretudo quando afirma que o fato de se adotar a perspectiva materialista dialética-histórica não significa que a solução da psique esteja resolvida. Mutatis-mutantis a existência de uma possível constituição de um sujeito político-epistemológico- amoroso, referenciado na materialidade do trabalho do Paranóia, também não significa que as aporias estabelecidas, as problematizações colocadas, terão soluções prontas e acabadas. Minha caminhada de pesquisa e estudo é uma primeira aproximação, marcada pelos limites e pos-

<sup>71</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem. p. 393.

<sup>72</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem. p. 393.

sibilidades desse estudo, sua temporalidade e natureza próprias e do meu momento histórico e das condições objetivas de vida, nas quais estou imerso e inserso. Questões e problemas outros que aparecem ficam como sinalização da necessidade, da continuidade e aprofundamento do próprio objeto de estudo, pois requerem mais tempo, práxis e energia.

Ao evidenciar de que a simples adoção do marxismo, não soluciona o problema da psique \_ uma construção secular\_ Vygotsky sinaliza ou eu me sinalizo em Vygotsky, de que no ponto de vista da psique, esta questão da constituição do sujeito implica em investimento de médio e longo prazo, que vai além então, dos limites temporais institucionais, estabelecidos para uma tese de doutorado. Isto não significa a impossibilidade de um caminhar caminhando, de um olhar no singular. E olhar a singularidade de um acontecer/acontecente com jovens adultos alfabetizando, alfabetizadores e a partir de uma análise e interpretação de suas falas e narrativas, encontrar sinalizações de um caminho ou possíveis caminhos de um acontecer, com e na singularidade de cada sujeito e no conjunto dos sujeitos, sujeito. Em suma, garimpar e descobrir indícios de constituição de um sujeito de poder, saber e amor.

Ao formular sua psicologia, Vygotsky trouxe à luz a divisão de duas psicologias: psicologia idealista e psicologia materialista .. Assume a psicologia materialista, com a qual contribui extraordinariamente com seus estudos e pesquisas, quando diz: ***“Porque de dois caminhos [idealista e materialista] fizemos a escolha de um, não porque gostamos, mas porque o consideramos verdadeiro”***<sup>73</sup> [sem grifo no original].

Não sabe de antemão, qual é sua metodologia nem se surgirá logo. Mas que a psicologia não avançará até que se crie essa metodologia e que este será o primeiro passo adiante. Lembra que os trabalhos de Kornílov<sup>74</sup> *“são o começo dessa metodologia e todo aquele que desejar desenvolver as idéias da psicologia e do marxismo estará obrigado a repeti-lo e depois continuar seu caminho.”*<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> VYGOTSKY, L.S. Idem. p. 405.

<sup>74</sup> Psicólogo materialista que assumiu a direção do Instituto de Psicologia de Moscou em substituição a Tchelpánov, tido como idealista.

<sup>75</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. 393.



O autor inicia a conclusão de sua análise do significado da crise da psicologia e do seu apontar de um projeto de ciência psicológica, fazendo uma pergunta e ao mesmo tempo dando uma resposta: *“encontramos tudo que procurávamos? De qualquer forma, chegamos às margens. Preparamos o terreno para a investigação no campo da psicologia e agora, para justificar nosso raciocínio, devemos provar nossas conclusões na realidade e construir o esquema da psicologia geral”*.<sup>76</sup>

O nome psicologia, segundo Vygotsky foi inicialmente introduzido por Goclenius, professor de Marburgo, em 1590, e foi adotado por seu discípulo Kasmann em 1594, e não por C. Wolff, em meados do século XVIII, nem tampouco o empregou pela primeira vez Melanchton, como se costume pensar erroneamente. Ivanovski utilizou-o como nome para denominar a parte da antropologia que, junto com a somatologia, constitui uma ciência. A atribuição desse termo a Melanchton baseia-se no prólogo do editor ao tomo XIII de suas obras, no qual ele é apontado erroneamente como primeiro autor de uma psicologia. Lange, autor da psicologia sem alma, conservou o nome com todo direito.” (P.408)

O trabalho de pesquisa de Pávlov é valorizado por Vygotsky, sobretudo sob o ponto de vista da metodologia, definida por este, como: 1. metodologia da pesquisa, procedimento técnico (procedimentos metodológicos) e 2. método de conhecimento (epistemologia), que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência.<sup>77</sup>

É com as seguintes palavras que realça a contribuição de Pávlov:

***Como verdadeiro cientista Pávlov não formula o problema da existência de um nível psíquico, mas de como estudá-lo*** [sem grifo no original]. Diz: *‘O que deve fazer o fisiólogo com os fenômenos psíquicos? Não pode deixar de prestar atenção a eles, visto que ao determinar o trabalho de conjunto do órgão estão muito estreitamente ligados aos fenômenos fisiológicos’*. E se o fisiólogo decide estudá-los, coloca-se-lhe a questão: Como?’ [...] Por conseguinte, ao desenvolver nossa análise de dissecação conceitual não renunciamos a *nenhum fenômeno* em benefício de uma das partes dissecadas. Em nosso caminho estudaremos tudo que existe e explicaremos como se manifesta para nós [historicidade da ciência e do conhecimento]. Apesar dos milhares de anos em que a humanidade tem estudado os fatos psicológicos [...] dos milhões de páginas dedicadas a representar o mundo interno no homem, carecemos até agora de resultados desse trabalho: das leis da vida espiritual do homem.<sup>78</sup>

<sup>76</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 398.

<sup>77</sup> VYGOTSKY, L.S. Idem, p. 283.

<sup>78</sup> VYGOTSKY, L.S. idem p. 403.

Acho muito significativa essa passagem dentro da discussão metodológica que Vygotsky faz e o destaque que dá a Pávlov ( diferente dele em concepção e formulação política-epistemológica). Vygotsky reafirma a essencialidade e importância da formulação de uma metodologia à psicologia, do que o próprio estudo da existência de um nível psíquico. A fórmula, pois, de como estudar o nível psíquico e não a formulação da existência de um nível psíquico.

Esta questão muito me chama a atenção. Mais uma vez, aprendo lições para a minha pesquisa. A constituição do sujeito não se reduz ao político, epistemológico e amoroso, tais como, os defini. São aspectos de um conjunto de outros aspectos. São faces, de uma totalidade de faces, que são o todo constituído e em constituição do sujeito. O político, o epistemológico e o amoroso, são faces dessa totalidade de faces. Através de indícios, pistas, falas e narrativas de alfabetizandos e alfabetizadores, estou investigando a possível ocorrência dessas 3 faces, entre outras múltiplas faces, que poderiam ser delimitadas no movimento prático e específico da alfabetização de jovens e adultos do Paranoá.

Mas, retomando a conversa de Vygotsky e sua ciência psicológica, ele pergunta: como construir essa psicologia geral? Ele responde da necessidade de se retomar toda produção científica historicamente acumulada. Dai, o considerar das teorias e doutrinas de: Aristóteles (associação e ilusões subjetivas das sensações, esta com os cétricos); J.S. Mill (causalidade); Herbart (psicologia dinâmica e matemática); H.Taine (natureza motora da psique); Binet (psiquismo postural ou mímica interna); Ribot (teoria motora); James-Lange (teoria periférica das emoções); Wurtzburgo (pensamento e atenção como atividade); Müller (memória); Köhler (experimentos com os macacos); Weber-Fechner (doutrina dos limiares); Gros (teoria dos jogos); Thorndike (doutrina do treinamento) e outros. Argumenta ainda, que o valorizar de todo esse patrimônio científico, de cada passo da ciência rumo à verdade é intrínseco a seu próprio caminhar.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup>VYGOTSKY, L.S. Idem pp.404-406.

O essencial para a ciência, completa Vygotsky não é o fato de que se produzam, mas que, ainda que se trate de erros, conduzem à verdade, que são superáveis. Por isso aceitamos o nome de nossa ciência com todas as marcas que deixaram os erros seculares, como sinal vivo de superação, como cicatrizes de feridas sofridas na luta, como testemunho vivo da verdade, que abre caminho através do incrível enfrentamento com a falsidade.<sup>80</sup>

Aí reside o direito histórico, o sinal da pretensão de realizar a psicologia como ciência, assegura Vygotsky. Deve-se estar unido e relacionado com o que é anterior, porque inclusive quando se nega o antigo, está se apoiando nele. Se hoje o conceito de agrimensura é reduzido demais para a geometria, em outros tempos significou um avanço decisivo, ao qual toda a geometria deve sua existência. E se em tempos atuais, a idéia da alma, pode parecer reacionária, em outro tempo foi a primeira hipótese científica do homem antigo, uma enorme conquista do pensamento, à qual hoje devemos a existência de nossa ciência.<sup>81</sup>

As ciências não se dosam e denominam pelo objeto de estudo, mas pelos princípios e fins do mesmo. Por acaso o marxismo se nega, em filosofia, a reconhecer seus antecessores? Somente as mentes anti-históricas e carentes de espírito criador se dedicam a inventar novos nomes e ciências, mas essa atitude não combina com o marxismo, arremata Vygotsky.<sup>82</sup>

A psicologia marxista, é tarefa histórica, não é algo dado.<sup>83</sup> E que marxista se tornará, à medida que se tornar verdadeira, científica.. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, assevera Vygotsky, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário:

**Tudo**[grifo do autor] que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia **científica**[grifo do autor] em geral, onde quer que se estude e seja quem for que

<sup>80</sup> VYGOTSKY, L.S. ibidem. p. 406.

<sup>81</sup> VYGOTSKY, Ibidem, p. 406.

<sup>82</sup> VYGOTSKY, L.S. ibidem. p.407.

<sup>83</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 412.

o faça.”<sup>84</sup>Somente os fins e os meios determinam o caráter científico de qualquer teoria.<sup>85</sup>Por isso, dizer psicologia científica é o mesmo que não dizer nada. O melhor é dizer simplesmente Psicologia.<sup>86</sup>

A nova psicologia está situada no tempo, antes e depois de Vygotsky.. A psicologia enquanto ciência é uma construção de gerações: pensadores e estudiosos que mutuamente se completam e se diferenciam ao longo da história. Ciência esta em que se coloca a questão do domínio de nós sobre nós mesmos e da pessoa sobre a própria pessoa. Ciência somente é possível à medida que a própria humanidade dominar a verdade e assumir a direção da própria sociedade, na qual se situa. Ele é enfático na defesa da ciência, como centro da vida, na construção de uma nova sociedade, pois ela coloca a questão do domínio do nosso próprio ser. De subordinar nosso ser, a nós mesmos. São suas palavras textuais:

**Com esse nome nossa ciência entrará na nova sociedade, no limiar da qual começa a se estruturar** [sem grifo no original] . Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, **na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida** [sem grifo no original] . ‘O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade’ colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos.”

A essas preocupações políticas, epistemológicas e históricas, Vygotsky mostra que não se pode conceber e realizar a psicologia , desenraizada de uma concepção de mundo, de história e de sociedade. Sociedade, mundo, homem, história e ciência estão interrelacionados e interrelacionando num complexo de repercussões mútuas. Nada é ou pode ser isolado ou separado.

E *nesse sentido*, completa Vygotsky, ***tinha razão Pávlov ao denominar nossa ciência de a última ciência do homem enquanto tal*** [sem grifo no original] .Será, com efeito, *a última ciência do período histórico da humanidade ou a ciência da pré-história dessa humanidade. Porque a nossa sociedade criará o homem novo*” [sem grifo no original].<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> VYGOTSKY, L.S. idem. p. 415.

<sup>85</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem, p.416

<sup>86</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem, p. 416.

<sup>87</sup> VYGOTSKY, L.S. idem. p. 417.

A psicologia será a ciência desse homem novo, sem o qual a própria perspectiva do marxismo e da história da ciência ficam incompletas. Um homem novo. Uma nova sociedade. Uma humanidade diferente: *“na futura sociedade, a psicologia será na verdade, a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. No entanto, essa ciência do homem novo será também psicologia* [sem grifo no original]. [...] *Não é preciso dizer que essa psicologia se parecerá tão pouco com a atual*” [sem grifo no original].<sup>88</sup>

Ao relacionar psicologia, ciência do homem novo, história e sociedade, conclui o tratado que é “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica.” Com suas 215 páginas, culmina com o projeto de nova ciência, nova psicologia, nova sociedade, novo homem ou homem novo, sonhado por VYGOTSKY e seus contemporâneos a partir da revolução socialista de outubro de 1917 na União Soviética. Por aí, se pode entender a reiteração de termos como: nova ciência, nova psicologia, psicologia: ciência do homem novo, nova sociedade, futura sociedade, novo homem. Sem a nova psicologia a perspectiva do marxismo e da história da ciência seriam incompletas.

Todo o conjunto dessa prosa/conversa revela que o projeto de ciência psicológica de Vygotsky se situa no contexto de um projeto revolucionário/transformador de sociedade. Não está, pois, nem fora, nem aquém, nem além do que está acontecendo no conjunto contraditório, que é uma sociedade. Talvez, por isso mesmo, sua defesa de que o sujeito se constitui no conjunto das relações sociais. Relações de conflito e embate de classes. Construir a psicologia (obra de gerações, inclusive da atual), significa construir a psicologia na complexidade, contradição e embate das relações sociais, mas, sem perder de vista, se está contribuindo para uma nova sociedade. Sociedade do reino da liberdade, não mais da necessidade, como ele denominou.

---

<sup>88</sup> VYGOTSKY, L.S. *ibidem*. p. 417.

Nesse contexto, subscrevo com Vygotsky, a possibilidade de tornar-se ou se constituir sujeito no contexto de uma sociedade de classes, como também o era a sociedade russa naquele momento. Sociedade marcada pela desigualdade de classes, e em decorrência, entre sujeitos e sujeitos de diferentes origens e posições de classe. Às vezes quase sempre alguns poucos mais “sujeitos” do que outros a custo do assujeitamento/silenciamento de muitos outros. Poucos com muito. Muitos com pouco. Sonho de uma nova Sociedade, nova Ciência e de Homem novo em Vygotsky. Sonho de uma nova sociedade, nova ciência, homem novo, com a práxis do Paranoá. O sonho vive. E vive no entrecruzar dessa prosa de várias vozes: Marx, Engels, Lênin, Vygotsky, Pino e a minha junto com as todas demais vozes do Paranoá e do mundo, que sonham e lutam a cada dia por mundo melhor.

Acredito em uma sociedade nova. Em uma ciência que produz conhecimento no contexto de um movimento prático ou de inserção prática, intencionando a superação de problemas enfrentados pela população. Acredito na possibilidade de constituição de homens novos ou que se constituem novos a cada dia. A esses homens novos ou a essa novidade nos homens, estou denominando de constituição de um sujeito político, epistemológico e amoroso. .

O situar de Vygotsky e o meu situar, possibilitam a continuidade da problematização e discussão do meu objeto de estudo, seus fundamentos, sua matriz política-epistemológica de referência, sua ancoragem teórica. Retomo o conceito de relação social e outros igualmente importantes, convidando e tendo à mesa da prosa outros proseadores.

### **Discutindo palavra, pensamento, consciência: Bakhtin/Volochinov.**

Na mesa de prosa rola uma conversa entre Vygotsky e Bakhtin/Volochinov<sup>89</sup>, e emergem outras categorias e conceitos do referencial histórico cultural, que utilizo e estão presentes na minha análise/interpretação que faço no meu estudo.

### **No princípio era o verbo? a palavra? o logos? a ação?**

No princípio? durante? sempre? centralidade da palavra na constituição do sujeito? Puxando o primeiro fio da minha teia arânica, tenho que começar pelo começo, se há começos em uma teia arânica, pois, tudo é começo e fim ao mesmo tempo. Mas, como mineiro tenho que “puxar a prosa” e prosa sempre começa com uma primeira palavra. O primeiro fio, pois, da minha teia é a palavra. Não que determine todos os demais fios: todos se determinam e ao mesmo são determinados, em se tratando de uma teia. Aqui, ela é um ponto entre outros pontos. Faz-se sendo feita e sendo feita, faz-se.

---

<sup>89</sup> No caso de VYGOTSKY (VY), trabalhei, garimpei e dialoguei com suas obras, considerando sua produção na seqüência 1934 (data de sua morte) até 1926/1927, com destaque para as seguintes publicações: 1. Pensamento e Linguagem (PL), (1934). SP: Martins Fontes, 1995; 2. O Problema da Consciência (1933/1934): in Teoria e Método em Psicologia SP: Martins Fontes, 1996, pp.171-189; 3. El Problema Del Desarrollo y la Disolución De Las Funciones Psíquicas Superiores ( Conferência no Instituto Nacional de Medicina Experimental de Moscou em 28.04.1934: 1 mês e 15 dias antes da morte de VY, ocorrida em 11/06/1934): in História Del Desarrollo De Las Funciones Psíquicas Superiores(HDFPS) Habana: Editorial Científico Técnica (ECT), 1987, pp.189-204; 4. A Psicologia e a Teoria da localização das Funções Psíquicas (1934): In TMP: SP, MF, 1996, pp.191-200; 5. El Problema Del Desarrollo De Las Funciones Psíquicas Superiores (1930/1931): In HDFPS: Habana, ECT, 1987, pp.13-31; 6. Gênesis De Las Funciones Psíquicas Superiores (1930/1931): In HDFPS: Habana, ECT, 1987, pp.149-181; 7. O Método Instrumental em Psicobiologia (1930): In TMP: SP, MF, 1996, pp.93-101; 8. The Socialist Alteration of Man (1930): In Veer, René Van Der e Valsiner, Jaan. The VYGOTSKY Reader . Oxford, Blackwell, 1994, pp.175-184; 9. O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança (1930): In Formação Social da Mente . SP: MF, 1996, pp.25-40; 10. O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica (1926/1927): In Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, 1996, pp.203-423. Em se tratando de BAKHTIN /VOLOCHINOV: Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL). (1929-1930)SP.;Hucitec, 1995. BAKHTIN: Estética da criação Verbal . SP: MF, 1992, principalmente, os seguintes estudos, em seqüência cronológica de 1974 (1 ano antes de sua morte: 1975) até 1952: 1. Observações Sobre a Epistemologia das Ciências Humanas (1974) pp. 399-414; 2. Apontamentos (1970/1971) pp. 369-397; 3. Os Estudos Literários Hoje (ELH) (1970) pp. 359-368; 4. O Problema do Texto (1959-1961) pp. 327-358; 5. Os Gêneros do Discurso (1952-1953) pp. 277-326.

Palavra cuja característica fundamental explica Vygotsky é uma reflexão generalizada da realidade. A palavra e o pensamento constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. E também pela fala e narrativa de alfabetizados e alfabetizadores de sua consciência política, epistemológica e amorosa. A palavra não só desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento, mas, também na evolução da história da consciência como um todo, sendo um microcosmo dessa própria consciência. E sendo microcosmo da consciência me oferece indícios da ocorrência de um movimento prático da constituição dos sujeitos na tríplice face a que já me referi. A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras é uma coisa morta. A relação entre pensamento e palavra não é algo constante, acabado, concluído, surge e se transforma ao longo do desenvolvimento humano.<sup>90</sup>

Ao capítulo I, versículo I do Evangelho segundo João<sup>91</sup>: “*No Princípio era o Verbo*”, Vygotsky concorda com Goethe, quando este através do personagem Fausto diz: “*No Princípio era a Ação*”. Ou seja, a palavra não foi o princípio. A ação já existia antes dela. A palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. Nessa linha, Leóntiev comenta que na gênese do pensamento estão os atos, aqui entendidos como atividade prática no sentido marxista do termo, que agem de forma mediada através da palavra. A Linguagem [palavra falada e palavra escrita] age de forma mediada no estágio precoce do pensamento, subentendido como atividade prática<sup>92</sup>.

<sup>90</sup> VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp. 130-131.

<sup>91</sup> “No princípio era o Verbo (a palavra substancial e eterna do Pai, que constitui a Segunda pessoa da Santíssima Trindade. Nota de Rodapé de A Bíblia Sagrada. São Paulo: Ave Maria, 1978, p.1385) e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. No princípio, ele estava com Deus. Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito. O que foi feito nele era a vida, e a vida era a luz dos homens; e a luz brilha nas trevas, mas as trevas não a apreenderam.” (Evangelho segundo São João, capítulo I, versículos 1 a 5; In A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1985, p. 1995).

<sup>92</sup> LEÓNTIEV in VYGOTSKY, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp. 455-456.



Nesse sentido, Yarochevsky e Gurguenidze assim argumentam:

O recurso ao social, adotado por J. Piaget, introduziu um novo fluxo na análise do pensamento e a linguagem. Não obstante, a interpretação do social como a “comunicação das consciências” separava o sujeito da atividade cognitiva dos atos reais, práticos, graças aos quais essa atividade adquire orientação e conteúdo. “Prática Social” será o termo que, tomado por Vygotsky de Lênin, responde à última das buscas dos fatores de desenvolvimento da psique efetuadas pelo notável psicólogo soviético. [...] Nesse turbilhão, o fator decisivo, o princípio e o fim de todo processo é constituído pela prática. A prática é parte direta do conhecimento psicológico e não se limita a intervir como meio de controle sobre o mesmo.”<sup>93</sup>

Ao que Vygotsky observa que *“fato central de nossa psicologia ser a ação mediada”* e *“a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência”*<sup>94</sup>

Um primeiro comentário permite dizer que Vigotsky está preocupado em caracterizar a palavra (instrumento psicológico e sógnico por excelência) interconectada com o pensamento e a outras funções psíquicas superiores (atenção, memória, vontade, percepção, etc.) e tem uma ancoragem histórico-dialética. A palavra, o pensamento, não tem uma gênese exclusiva e determinante na consciência do indivíduo ou são fenômenos exclusivos da psique do indivíduo (psicologia idealista, que ele já descartou) nem também de forma única e exclusiva nos fenômenos independentes da consciência. O pensamento está relacionado a uma ação, com a mediação da Palavra, signo por excelência.

O Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores ( que constituem um sistema não justaposto, mas relacional entre e de funções psíquicas) se dá mediante o instrumento psíquico (o signo), à semelhança do instrumento técnico na atividade laboral. Às vezes, sinto que esta divisão entre instrumento psíquico e instrumento técnico pode dar uma conotação, talvez não pretendida por Vygotsky, de uma dicotomia entre psique/signo e corpo/ferramenta técnica. O que de certa forma repete a dicotomia trabalho individual e trabalho manual na sociedade capitalista, rejeitados, conforme já mostrei, pela concepção de nova sociedade, nova ciência psicológica, e novo homem defendidos por Vygotsky.

---

<sup>93</sup> YAROCHEVSKY, M.F. e GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. In VYGOTSKY, L.S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp. 496 e 505.

<sup>94</sup> VYGOTSKY, L.S. O Problema da Consciência. In op. cit. p. 188.

Quando de sua formulação em internalização das funções superiores, a mim parece não ser conveniente entender um fora e um dentro. Mas, sim um público (social) e um privado (indivíduo) imbricados relacional e dialeticamente na linha que postula Pino<sup>95</sup> ou um intenso processo de produção de sentido, ao mesmo tempo, inter e intra-subjetivo, ou a simultaneidade dialética na constituição da atividade inter e intramental conforme propugna Smolka.<sup>96</sup> Atentemos para o ele diz:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [grifo do autor] Todas as funções no desenvolvimento da criança parecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual: primeiro, entre {grifo do autor} pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como bases as operações com signos [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana: é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”<sup>97</sup>

Uma primeira análise do texto pode dar a impressão de um fora e um dentro. A constituição psíquica existiria fora do indivíduo [entre pessoas: interpsicológico] e depois dentro do indivíduo [intra psicológico]. Além disso, quando se fala que “*todas as funciones superiores originam-se das relaciones reais entre individuos humanos*”, dá uma impressão de constituição das funções psíquicas pela comunicação entre consciências. O que pode dar uma impressão de concordância com o idealismo piagetiano, mesmo com sua marca dialética kantiana. Ou seja, considera-se o social como interação entre pessoas, que diz muito, mas, não diz tudo, do ponto de vista de uma exigência materialista dialética histórica.

Uma versão em língua espanhola ajuda a clarear a formulação de Vygotsky quando este assevera que: “*detrás de todas las funciones superiores, de sus relaciones, están, genéticamente, las relaciones sociales*, [sem grifo no original] *las relaciones reales entre la*

---

<sup>95</sup> PINO, Angel. As Categorias de Público e Privado na Análise do Processo de internalização. In Revista educação e Sociedade, n. 42, agosto/92, pp. 323-325.

<sup>96</sup> SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In revista educação e Sociedade, n. 42, agosto/92, p.334.

<sup>97</sup> VYGOTSKY, L.S. internalização das funções psicológicas superiores. In formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, pp.75-76, 1996.

gente.”<sup>98</sup> Aqui, sob a ótica de seu paradigma político-epistemológico, que desenvolvi sobretudo a partir de seu estudo “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica” parece que fica mais precisa a formulação dele. O indivíduo está situado em uma determinada sociedade, em um determinado modo de produção. Em nosso caso, o capitalista, permeado de contradições e conflitos das e entre as classes que constituem essa sociedade. Contradições e conflitos, nas quais o indivíduo/sujeito se constitui, é constituído e constitui.

Nesse conjunto de contradições e conflitos, há rios que banham e estão em todos os lugares ao mesmo tempo. Comparável, talvez, a um igarapé amazônico. Rios (águas) que banham e estão misturados com as árvores. Mas, rio sem deixar de ser rio (água) e a árvore sem deixar de ser árvore. Águas (rios) e árvores, diferentes e juntos, distintos e indistintos e em permanente movimento. Permeando-se mutuamente. Perpassando-se reciprocamente. Trespessando uns aos outros. Esta imagem de águas (rios) e árvores pode possibilitar, quem sabe, o entendimento do movimento relacional: contexto histórico-cultural e sujeito ou sujeitos. Águas (rios): o sujeito e suas ações várias.. Árvores, a totalidade das Relações Sociais, na perspectiva de Marx e sua “Crítica da Economia Política.” Um desses rios é a palavra. Outro, o pensamento. E outro, a consciência. E outros também, constituindo e sendo constituídos pela malha ôntica relacional/relacionante que é o sujeito. Rios e árvores constituindo, sendo constituídos e se constituindo o/pelo/no complexo igarapético: a totalidade das relações sociais na dialética infra-estrutura/superestrutura/sujeito. O Sujeito como constitutivo, constituído e constituindo do/pelo/o conjunto das relações sociais vigentes em determinado tempo, época, e modo de produção.

Creio que Vygotsky desenvolve esse esforço de compreensão e análise, à medida que se situa historicamente em sociedade revolucionária de caráter socialista, e adota o materialismo dialético-histórico, como paradigma de ciência, sociedade e homem.

---

<sup>98</sup> VYGOTSKY, L.S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987, pp.161-162.

Mas, Vygotsky não está sozinho em suas formulações e prosa. Porque em sua conversa estão atentos e agora dando o ar de sua graça seus colegas Bakhtin/Volochinov.

Bakhtin/Volochinov põem sobre a mesa um texto polêmico em seu conteúdo e autoria: “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Escrito no mesmo período em que Vygotsky publica “Historia do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores” [HDFPS] (1929/1930). Vygotsky ainda está apresentando seus argumentos. Bakhtin/Volochinov aguardam sua vez. Discorre, então, Vygotsky:

“Es por esto que pudéramos denominar al resultado principal \_\_al que nos conduce la historia del desarrollo cultural del niño \_\_ como sociogénesis de las formas superiores de la conducta.”( ...) “La palabra social, en su aplicación a nuestro objeto tiene un grande significado. Ante todo, en nél sentido más amplio de esta palabra, ella significa que todo lo cultural es social. La cultura es precisamente el producto de la vida social y de la actividad mancomunada del hombre, y, por esto, el próprio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta ya, de por si, nos introduce, de manera directa, en el plano social del desarrollo. (...) El signo, que se encuentra fuera del organismo \_\_ del mismo modo que el instrumento está separado de la personalidad \_\_ es, en esencia, un órgano social o un medio social. (...) todas las funciones superiores se han ido constituyendo no en la biología, no en la historia de la pura filogénesis, sino que el próprio mecanismo, que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores constituye relaciones interiorizadas de orden social de la personalidad.” ... “Modificando un conocido postulado de Marx podríamos dizer que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura.”<sup>99</sup>

O texto joga luz, sem clarear tudo, no que diz respeito à constituição das funções psíquicas superiores no conjunto das relações sociais. Mas, o que são estas relações sociais? E como podem ser compreendidas, sob ponto de vista do materialismo dialético-histórico? Falar de um rio é falar de outro rio. É falar simultaneamente da árvore, das arvores. É falar do complexo igarapé. Puxo o rio da palavra, vem junto pensamento, consciência, relações sociais. Tudo é movimento. É água, é líquido, pleno de plasticidade, adquirindo formas e contornos, na especificidade de cada condição objetiva. A água tudo banha. E nesse banhar incorpora tudo por onde passa. É difícil, quase impossível delimitar os contornos da água. Pode-se dizer que o limite de um rio, são suas margens. Mas, ele pode transbordar, cavar, crescer o leito, derrubar as margens: movimento e transformação sempre, mesmo que dando voltas, em um leito sinuoso, com avanços, recuos, mas sempre em frente. Um

---

<sup>99</sup> VYGOTSKY, HDFPS. Gênesis de las funciones psíquicas superiores. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987, p.162.

vulcão sempre ativo. E no caso de um igarapé, nem margem existe. Tendo presente esta condição objetiva, continuo na prosa, falando de um rio, falando de todos os rios, falando de uma árvore, falando de todas as árvores, e retomando agora, a questão controversa das relações sociais, sobre a qual já estão postos vários pilares, mas, é preciso continuar a edificação de sua formulação.

### **Relações sociais na perspectiva histórico cultural: discutindo uma questão controversa**

Os filósofos se limitaram a **interpretar** o mundo de diferentes maneiras; o que importa é **transformá-lo**.

(Karl Marx: XI Tese sobre Feuerbach)

No que se segue, desenvolvo uma tentativa de contribuir à discussão do controverso conceito de relações sociais, tal como se apresenta na tradição marxista (Marx, Engels, Plekhanov, Lênin) as formulações de Vygotsky, tendo como paradigma o materialismo dialético-histórico desses autores e acrescentando os estudos de Srouf e Pino sobre o tema. Não tenho pretensão, considerando a amplitude da questão, esgotar assunto tão complexo. Apresento uma possível correlação entre o que Vygotsky apresenta explicitamente sobre o conceito de relações sociais em algumas de suas publicações, particularmente, nos textos: “Concrete Human Psychology”<sup>100</sup>; “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”<sup>101</sup>, “The Socialist Alteration of Man”<sup>102</sup> e “Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores”<sup>103</sup> (e que de forma mais analítica desenvolvi linhas atrás) e as formulações destes autores. Em pesquisa posterior, pretendo continuar a desenvolver estes

---

<sup>100</sup> VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”. Soviet Psychology, v. 17, n. 2, 1989, apresentação de A.A.Puzyrei, trad. Enid Abreu Dobránszky.

<sup>101</sup> Idem, In: Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp.203-417.

<sup>102</sup> Ibidem, in: VEER, René Van Deer and VALSINER, Jaan. The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1994, pp.175-184.

<sup>103</sup> VYGOTSKY, L.S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

estudos agregando as contribuições de outros marxistas ou estudiosos do marxismo, tais como, Antônio Gramsci, George Luckács, Karel Kosik, Edward Thompson, Eric Hobsbaw, Raymond Williams, Adam Schaff, Henri Lefebvre e Ricardo Antunes. Por isso, a discussão intenciona melhor meu balizamento de análise, que tem como um dos eixos centrais referido conceito.

Em “Concrete Human Psychology” Vygotsky diz que a palavra história tem para ele duas acepções: primeiro, uma abordagem dialética dos objetos, o que quer dizer tudo tem sua história, o que para Marx teria o significado de que a única ciência é a história. Nesse sentido, a ciência natural é a história da natureza. A segunda acepção de história numa compreensão do seu sentido estrito seria a história humana. A primeira história é a dialética e a segunda, o materialismo histórico. Aplicando estas acepções do conceito de história à psicologia, Vygotsky afirma que ao contrário das funções inferiores, o desenvolvimento das funções superiores é governado por leis históricas e que a individualidade da mente humana está no fato de que os dois tipos de história (evolução ? história) constituem uma síntese da história da natureza e da história humana (1989:54-55).

Esta formulação de Vygotsky vem ao encontro do conceito de história em Plekhanov<sup>104</sup> a quem se atribui a utilização primeira do termo materialismo histórico (aplicação do materialismo dialético à sociedade): (...) “*os homens não fazem história, isoladas uma das outras - história do direito, história da moral, história da filosofia, etc. mas, somente uma história: a de suas próprias relações sociais, condicionadas em cada momento pelo estado das forças produtivas*” (1980:71).

Uma e outra formulação, em síntese, mostram que os homens fazem uma única história: a de suas próprias relações sociais, imbricadas e intrincadas com as forças produtivas em e de um determinado momento histórico. Ou seja, a historicidade do sujeito, no dizer de Plekhanov na filosofia, e o desenvolvimento das funções superiores do sujeito: a constituição da individualidade da mente humana, no dizer de Vygotsky na psicologia, não estão

---

<sup>104</sup> PLEKHANOV, Guiorgui. A Concepção Materialista da História: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. Viveu de 1857 a 1919. Dele disse Lênin: a melhor exposição da filosofia do marxismo e do materialismo dialético é feita por G.V. Plekhanov.

separadas de suas relações sociais. Relações sociais simultaneamente enredadas nas forças produtivas e que tomam uma característica própria, segundo as determinações do modo de produção de cada época.

Ainda no “Concrete Human Psychology”, Vygotsky assegura também que a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais desviadas para a esfera interior, tendo-se tornado funções de personalidade e formas de sua estrutura (P.59). Para tanto, Vygotsky assume e se fundamenta na VI Tese de Marx sobre Feuerbach, em que diz : *“a essência humana não é abstrata, inerente a um indivíduo específico. Na sua realidade é a totalidade de suas relações sociais.”*<sup>105</sup>

Vygotsky desdobra o argumento de Marx na VI tese sobre Feuerbach no seu notável “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica”<sup>106</sup>, quando anuncia a base marxista de sua concepção de ciência e metodologia e ratifica a constituição do sujeito na totalidade das relações sociais, assim se expressando:

(...) nossos marxistas afirmam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo mundo. Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais (...) nessa colocação o conhecimento do singular é chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia, o direito de considerar o singular, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade. (1996:368).

O desenvolvimento da individualidade humana se dá, pois, em um processo histórico, segundo condições específicas de um determinado momento histórico das forças produtivas e das relações sociais características destas. Esse desenvolvimento tem ao mesmo tempo um caráter singular: específico e geral: de totalidade. Em cada indivíduo está interiorizada ou se interiorizando/se exteriorizando, simultaneamente, as relações sociais, segundo cada tempo e época. A individualidade é ou são as relações sociais. À medida que o indivíduo se constitui, ele está constituindo e é constitutivo das relações sociais.

---

<sup>105</sup> MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. SP: Hucitec, 1999, pp. 11-14 e 125-127. Ver também MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. In Obras Escolhidas. Vol. III. SP: Alfa-Ômega, s/d, pp. 208-210.

<sup>106</sup> VYGOTSKY, L.S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica. Obra escrita em 1927. In: VYGOTSKY, L.S. Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, 1996.

Vygotsky reitera seu ponto de vista, quando escreve que *“todas las funciones superiores se han ido constuyendo no en la biologia, no en la historia de la pura filogênesis, sino que el próprio mecanismo, que se encuentra en la base das las funciones psíquicas superiores constituye relaciones interiorizadas de ordem social de la personalidad.”* (...) *“detrás de todas las funciones superiores, de sus relaciones, están, genéticamente, las relaciones sociales, las relaciones entre la gente”* (1987:161-162).

Na mesma linha de argumentação, Marx critica Feuerbach na tese VII e defende que não existe indivíduo abstrato, que todo homem e seu sentimento religioso (objeto de estudo de Feuerbach em “A Essência do Cristianismo”) é um produto social e pertence a uma forma determinada de sociedade. Em outras palavras, Marx afirma que minha relação com o ambiente é a minha consciência. Eu sou Eu e minha Circunstância. Eu sou o Homo Dúplex de que fala Vygotsky. Torno-me através dos outros. Às funções superiores subjazem relações reais entre pessoas, relações genéticas e historicamente sociais. Sou eu, o outro, imbricados dialeticamente nas relações sociais enquanto totalidade “em-se-fazendo” de forma espiral, no conjunto do desenvolvimento histórico humano.

Em “The Socialist Alteration of Man”, Vygotsky apresenta mais argumento à sua posição, quando considera que:

**Esta contradição geral entre o desenvolvimento das forças produtivas e a ordem social** [sem grifo no original] que estava em concordância com o nível de desenvolvimento destas forças de produção, está sendo solucionado pela revolução socialista e **a transição para nova ordem social e a nova forma de organização das relações sociais** e que **ao longo deste processo deve necessariamente acontecer uma mudança na personalidade do homem, uma transformação do próprio homem**” (1994:180-181) (sem grifo no original).

Esse processo de mudança de personalidade, de transformação do próprio homem, de constituição de sua consciência, de sua singularidade/individualidade, como fica evidente, se dá na contradição das relações sociais. Nesse processo, Vygotsky, como outros autores marxistas, destaca entre outros aspectos, a importância da contribuição da educação na constituição do que ele chama novo homem, quando defende que:



É a educação que poderá desempenhar papel central na transformação do homem - este caminho da formação da consciência social das novas gerações - a forma básica para mudar a espécie histórica humana. Novas gerações e novas formas de sua educação representam a principal via, que resultará, na história e no tempo, na criação do novo homem. Neste sentido, o papel da educação politécnica e social é extremamente importante. Como ela acontece, as idéias básicas que sustentam a educação politécnica, consistem em uma tentativa de superar a divisão de trabalho manual e trabalho intelectual [ divisão do trabalho, acentuada com o modo de produção capitalista]. [Ou seja] reunir pensamento e trabalho, que têm estado divididos e separados durante o processo de desenvolvimento do capitalismo. (1994:181-182).

Marx e Engels na Ideologia Alemã (1999), escrita em 1845-1846, criticam a filosofia clássica alemã, particularmente Feuerbach (materialismo) e Hegel (dialética): suas duas fontes básicas na filosofia. Ao fazer a crítica dessas fontes e particularmente da dialética de Hegel, Engels resgata a contribuição de Joseph Dietzen<sup>107</sup> sobre o qual comenta: “ [...] e, fato notável, que essa dialética materialista, que vinha constituindo, havia vários anos, nosso melhor instrumento de trabalho, e nossa mais afiada arma, não foi descoberta por nós, mas também independentemente do próprio Hegel, por um operário alemão, Joseph Dietzen”<sup>108</sup>. Os autores asseguram que conhecem uma única ciência: a ciência da história, e comentam que a nenhum desses filósofos ocorreu fazer a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, entre sua própria crítica e seu meio material. Explicitam, a seguir, suas reflexões sobre o sentido de história, que Vygotsky assume no “Concreto”.

Para Marx e Engels, o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos e que o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas, de produzir seus próprios meios de vida. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção, ou seja, do seu trabalho de produtores. Esse indivíduos determinados, que como produtores agem de modo determinado, estabelecem entre si relações de produção, relações sociais e políticas determinadas. Portanto, há uma conexão entre a estrutura social e política e a produção.

---

<sup>107</sup> DIETZEN, Joseph (1828-1888). Proletário alemão. Filósofo materialista. Membro da Liga dos Comunistas. Escreveu a obra: “A Natureza do Trabalho Intelectual do Homem: exposta por um operário manual.” In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas. Vol. III. SP: Alfa-Omega, s/d, pp.195 e 308.

<sup>108</sup> ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Op. Cit. P.195.

Marx desdobra a questão no “Prefácio à Crítica da Economia Política”<sup>109</sup>, escrito em 1859, quando demonstra que:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independente de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de Consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade, dentro das quais aquelas até então tinham se movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção (...) e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas, pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim. Assim como não se julga o que um indivíduo é, a partir do julgamento que ele se faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (1996:52).

Aqui torna-se necessário reportar à Ideologia Alemã e resgatar a discussão que Marx e Engels fazem de consciência e de linguagem. No entendimento dos autores, os homens têm história porque devem produzir sua vida e devem fazê-lo de determinado modo: isto está dado por sua organização física, da mesma forma que sua consciência. Mas, ainda assim, não se trata de consciência “pura”. Desde o início pesa sobre o espírito a maldição de estar contaminado pela matéria, que se apresenta a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens, e, portanto, existe para mim mesmo; a linguagem nasce como a consciência da carência, da necessidade de intercâmbio entre os homens. Minha relação com meu ambiente é a minha consciência. Aonde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se relaciona com nada, simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação.

---

<sup>109</sup> MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. Coleção dos Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996

A consciência portanto, ressaltam Marx e Engels é desde o início um produto social, e continuará sendo, enquanto existirem homens. A consciência é naturalmente, antes de mais nada, mera consciência do meio sensível e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente; é ao mesmo tempo consciência da natureza que, a princípio, aparece aos homens como um poder completamente estranho, onipotente, inexpugnável, com o qual os homens se relacionam de maneira puramente animal e perante o qual se deixam impressionar como o gado. É portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural). Esta relação determinada com a natureza é condicionada pela forma de sociedade e vice-versa (natureza ainda pouco modificada pela história, pelo trabalho do homem). E por outro lado, a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que os circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade. Trata-se de simples consciência gregária (tribal) que se desenvolve e aperfeiçoa-se com o aumento das necessidades e da população e do aumento da produtividade (aumento da população como base dos demais).

Em razão de tudo isso, segundo estes autores, desenvolve-se a divisão do trabalho no ato sexual (procriação) e divisão do trabalho por si própria. A divisão do trabalho torna-se divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e o espiritual. Aí a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente. Representar realmente algo, sem representar algo real. Desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, teologia, filosofia, moral, etc. “puras”. Mas, ainda que esta teoria, teologia, filosofia, moral, etc., entrem em contradição com as relações existentes, isso só pode acontecer porque as relações existentes se encontram em contradição com as forças de produção existentes.

A força de produção, o estado social e a consciência podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho fica dada a possibilidade de que a atividade espiritual e material (atividade e pensamento), isto é, atividade sem pensamento e pensamento sem atividade, a função e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diferentes e a possibilidade desses elementos não entrarem em contradição, reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja superada. Com a divisão do trabalho que repousa na divisão natural do trabalho em família e na separação da sociedade em diversas

famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a distribuição e com efeito a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos. Ou seja, a propriedade já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família é a primeira propriedade que corresponde perfeitamente à definição dos economistas modernos, segundo a qual **propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros**.

Além disso, **divisão do trabalho e propriedade** são expressões idênticas. A primeira (divisão do trabalho) enuncia em relação à atividade, aquilo que se enuncia na segunda (propriedade privada) em relação ao produto da atividade, asseguram Marx e Engels.

Uma primeira conclusão, que se pode deduzir das discussões de Marx e Engels, a partir da “Ideologia Alemã” e do “Prefácio à Crítica da Economia Política”, é a de que discutir relações sociais pressupõe necessariamente considerar a conexão existente entre a estrutura social e política e a produção. Uma outra, é a de que os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento histórico real, nas relações sociais, compreendidas estas, como relações sociais de produção, divisão do trabalho (que implica em propriedade - poder de dispor da força de trabalho de outros - que tem como uma das decorrências a separação trabalho material espiritual e material, ou seja: separação entre atividade e pensamento e pensamento e atividade e divisão de classes: forças produtivas (proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho) em contradição e conflito no próprio processo de produção.

Marx e Engels também propugnam que esta questão está presente em todos os modos de produção desde a antiguidade, embora, tenha alcançado sua organização histórica mais desenvolvida e mais diferenciada da produção na sociedade burguesa, ou seja, no capitalismo. Na “Introdução à Crítica da Economia Política”<sup>110</sup> Marx assegura que *“a economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade, assim como, a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies inferiores indica uma forma superi-*

---

<sup>110</sup> São apontamentos dos estudos econômicos de Marx de 1857 a 1858, publicados em 1939, em Moscou: Marx, Karl. Para a Crítica da Economia Política. SP: Nova Cultural, 1996.

*or não poder ser compreendido [...] a não ser quando se conhece a forma superior (1996:43).*

Esta segunda conclusão remete ao Vygotsky do “Concrete”, quando este assume que a sociogênese constitui a chave para um comportamento superior e que a relação interna de funções e camadas do cérebro, como um princípio fundamental regulador na atividade neurológica é substituído pelas relações sociais, independentes da pessoa e na pessoa (controlando o comportamento da outra) como um novo princípio regulador (1989:63). Na verdade não se pode entender a atividade de qualquer aparelho neurológico sem o homem. Este cérebro é o cérebro de um homem. Esta, a mão de um homem.

Puzyrei<sup>111</sup> diz que aqui e no que se segue [no Concrete] Vygotsky apresenta:

[...] a idéia fundamental para toda teoria histórico cultural: [...] o modo especificamente humano de dirigir o comportamento na mente, sempre inclui necessariamente, também, uma ação estruturada de modo especial. (Inicialmente, partilhada entre as pessoas e depois levada a efeito pelo indivíduo) para “refinar” e, finalmente empregar objetos simbólicos especiais como formas e métodos para o homem controlar sua atividade mental, sua organização e reorganização. O fundamentalmente importante aqui é que esses “atos significativos” (como o próprio Vygotsky os chamava) ou em outras palavras, esses “atos psicotécnicos”, são atos mediante os quais, o dispositivo mental é transformado e as leis de seu funcionamento são alteradas [...] seriam “o objeto” e a “unidade de análise” da psicologia, se considerada com rigor a abordagem histórico cultural (1989:74-75).

Mas, o que seria este homem? pergunta Vygotsky (1989). Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pávlov é um soma, é um organismo. Para Vygotsky, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificadas no indivíduo (funções psicológicas construídas segundo a estrutura social). Nessa direção, o próprio pensamento no sentido de uma capacidade superior de formar conceitos e categorias é um produto do desenvolvimento histórico e a personalidade é um agregado de relações sociais, a dinâmica dessa personalidade é o drama, o acontecimento humano enquanto um todo[drama] do qual o sujeito é e faz parte enquanto singularidade.

---

<sup>111</sup> PUZYREI, A. A. Psicólogo russo. Faz a introdução e escreve muitas das notas de rodapé do “Concrete Human Psychology”.

Vygotsky fundamenta este seu conceito de drama em Politzer. Este, a partir da formulação do conceito de drama na arte teatral o desenvolve e faz proposições que são desenvolvidas ao longo do seu livro “Crítica dos Fundamentos da Psicologia”:

O termo “vida” designa um fato “biológico”, ao mesmo tempo, que [designa] a vida propriamente humana, *a vida dramática do homem*. Entenda-se de *uma vez por todas*, que designamos pelo termo “drama” um *fato* e que fazemos abstração total das ressonâncias românticas dessa palavra. [...] Ora, o ato do indivíduo concreto é a *vida*, mas a vida singular do indivíduo singular, isto é, *a vida no sentido dramático do termo*. Essa singularidade também precisa ser definida de modo concreto e não no ponto de vista formal. O indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, *qualitativa, é dramática* [...] O que o sujeito vive são *acontecimentos*, e o termo “acontecimento” exprime que se trata do sujeito todo. [...] A psicologia clássica procura substituir o drama pessoal por um drama impessoal, o drama cujo ator é o indivíduo concreto, *que é uma realidade*, por um drama cujos figurantes são *criaturas mitológicas*. Pelo contrário, a psicologia [concreta], que aceita a definição que enunciamos, não admite a substituição de um drama pessoal pelo drama impessoal. O acontecimento ou o ato [...] representa para ela o termo da análise sempre se lhe apresentará como segmento do drama que só tem existência no e pelo drama. Seu método não será portanto, um método de *observação* pura e simples, mas, um método de *interpretação*. [...] Outra exigência da psicologia concreta, de acordo com a qual *as noções mais elementares devem ser atos, atos do “eu” e segmentos da vida dramática*. [...] A psicologia concreta não só é capaz de formular exigências que não pode cumprir e conceber um método de que é a primeira a não poder aplicar, mas que é apta a analisar, conforme suas próprias exigências, o drama humano do qual faz domínio por excelência da psicologia.” (1998: 43;67-68;178-179).

O drama é extremamente complexo afirma Vygotsky, dando continuidade à sua reflexão. O drama não é o pensamento que precede ou é senhor da paixão, conforme defende Espinoza. A paixão, por sua vez, não deve ser senhora do pensamento, como quer Freud. O drama é a existência contraditória de uma e outra nos indivíduos, no contexto de uma estrutura econômica, social e política. Existência de contradição e conflito que é da natureza do próprio desenvolvimento humano. Mais uma vez, a sociogênese se apresenta como a única perspectiva verdadeira, isto é: o movimento histórico-dialético da estrutura social, das relações sociais de produção historicamente determinadas em que os homens se constituem, constituem e são constituídos. Em consequência, se pode dizer que os homens são suas relações sociais em cada tempo e de cada época, segundo a especificidade do modo de produção dominante ou vigente. Vygotsky defende este ponto de vista também em seu: “O Significado da Crise da Psicologia” (p.368), quando define a personalidade enquanto totalidade de relações sociais, dialeticamente constituída, nas relações simultâneas e recíprocas sujeito-meio ambiente.

As funções mentais superiores são criadas nessa totalidade, nesse coletivo, sempre em movimento e transformação. Daí Vygotsky afirmar que não existe vontade permanentemente estabelecida. Mas, há um âmbito natural de possibilidades para cada função, determinando a esfera de papéis possíveis para essa função. Coletivo do drama humano, de interesses em conflito e em confronto - daqueles que dispõem da propriedade dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho (valor de uso e de troca ao mesmo tempo, segundo Marx em O Capital), em qualquer tempo e época. *“Quando Politzer diz: é a pessoa que trabalha, não seus músculos, ele disse tudo que é preciso dizer. O mesmo se pode dizer do comportamento integral do homem”*, conclui Vygotsky (1989:70-71).

Em sua obra posterior “O Problema da Consciência”<sup>112</sup>, escrita em 1933/1934, Vygotsky retoma o conceito de drama enquanto um sistema de conflitos, choque de sistemas e o homem se constituindo na vida (dramática) em permanente transformação. Esse constituir-se entendido como processo de significação (produção sógnica, inerente e imbricada na materialidade das relações sociais). O autor também ressalta que a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e conteúdo da consciência (relações sociais dialeticamente e reciprocamente constituídas na relação homem/natureza/sociedade e sociedade/homem/natureza, sem necessariamente ser nessa ordem), mesmo porque a realidade (sociedade, natureza, homem) é um complexo de múltiplas determinações, que não mantêm um caráter linear de um causa e outro efeito e vice-versa. Todas podem ser causa e efeito ao mesmo tempo.

Nessas múltiplas determinações se inscrevem mediações (uma das categorias centrais da dialética) via signos, mediações sógnicas, colados ou ancorados a uma base material. Não signos vazios, abstratos, pois, admitir esta premissa significa admitir e assumir a perspectiva do homem abstrato de Feuerbach ou do homem enquanto exteriorização de uma consciência absoluta a caminho de um ser absoluto (mesmo dialeticamente) na perspectiva de Hegel. E nesse desenvolvimento, nessa constituição mediada do ser humano, podem ocorrer saltos qualitativos, transformações inesperadas, avanços e recuos imprevistos, de-

---

<sup>112</sup> VYGOTSKY, L.S. O Problema da Consciência. In Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, 1996, pp.171-189.

pendendo das condições objetivas de cada tempo e época e a iniciativa transformativa política dos homens no confronto de suas origens e posições de classe.

Marx e Engels assim explicitam essa questão no “Manifesto Comunista”<sup>113</sup>, escrito em 1848:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constantes oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade, ou pela destruição das duas classes em conflito. Nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes gradações particulares. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (1998:40).

Em Carta a Weydemyer<sup>114</sup>, datada de 05/03/1852, Marx declara que: “não me cabe o mérito de haver descoberto, nem a existência, nem a luta entre elas [classes]. (...) Antes de mim, historiadores burgueses já haviam destacado o desenvolvimento histórico dessa luta entre as classes e economistas burgueses haviam indicado sua anatomia econômica. O que eu trouxe de novo foi demonstrar que a luta de classes está ligada somente a determinadas fases do desenvolvimento da produção.”<sup>115</sup> Nesse sentido, não se pode entender o processo de mediação semiótica, o processo sógnico (de significação) como algo asséptico, neutro, imparcial, acima do bem e do mal, num homem abstrato situado nas nuvens conforme Marx chama atenção, em sua crítica a Feuerbach. Mas, compreender a mediação semiótica como processo que se dá com e no homem concreto se constituindo e constituindo na e a totalidade das relações sociais. Homem concreto sendo essas relações sociais, constituindo essas relações e sendo por elas constituído. Nessas relações sociais, se inclui, o processo sógnico, enquanto um componente das múltiplas determinações da natureza e da sociedade humana ao longo de sua história. Essa história - que é a história da gênese e desenvolvimento do próprio homem - se dá dentro dessas relações, que refletem e representam interesses de

<sup>113</sup> MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. SP: Boitempo Editorial: 1998.

<sup>114</sup> WEYDEMYER, Joseph (1818-1866): revolucionário alemão, comunista, amigo de Marx, emigrou para a América do Norte em 1851. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas. Vol. III. SP: Alfa-Omega, p. 331

<sup>115</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Op. cit. pp.253-254.



pessoas com origens ou posições de classes diferentes. Ou seja, como o processo histórico é de confronto de interesses diversos e contraditórios, a história é sempre uma resultante, na e da qual, o processo sógnico está presente, enraizado em e com sua base material.

Esta base de argumentação pode levar a melhor compreender Vygotsky, quando em “Pensamento e Linguagem”<sup>116</sup>, escrito em 1934, critica a visão idealista da escola de Wuerzburg e de outras teorias idealistas (Bergson, por exemplo), ao afirmar que:

[...] todas essas teorias têm uma característica comum - sua tendência anti-histórica. Elas estudam o pensamento e a fala sem qualquer referência à história de seu desenvolvimento. Somente uma teoria histórica da fala interior pode lidar com esse problema imenso e complexo. A relação entre pensamento é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [Surge ao longo do desenvolvimento da totalidade das relações sociais, na e da especificidade de cada modo de produção]. À frase bíblica “No princípio era o Verbo, Goethe faz Fausto responder: “No princípio era a ação”. (1995:131)

Vygotsky assume a Prática na acepção de Lênin, como um dos princípios de sua psicologia concreta (1996:344) e (1996:495), que Marx anuncia na I Tese sobre Feuerbach ao lembrar que este quer objetos sensíveis diferentes dos objetos do pensamento. Recorda também que tampouco Feuerbach concebe a atividade humana como uma atividade objetiva. Por isso, só considera como autenticamente humana a atividade teórica, enquanto a atividade prática é concebida e fixada em sua manifestação judia grosseira. Daí, Feuerbach não conseguir compreender a importância da atuação revolucionária prático-teórica (1999:208).

A exegese moderna ou a hermenêutica mais recente do texto joanino<sup>117</sup> afirma que Verbo/Palavra/Ação constituem unidade ôntica. Palavra é Deus encarnado, é criação em movimento, é ação, é o “em-sendo, sendo” de um ser concreto, real, é vida divina presente na humanidade ou personificada num Jesus humano, amoroso, transformador<sup>118</sup>. Vejamos a argumentação de Vygotsky:

<sup>116</sup> VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. SP: Martins Fontes, 1995.

<sup>117</sup> Evangelho segundo São João, capítulo 1, versos: 1-18. In A Bíblia de Jerusalém. SP: Paulus, 1985, pp.1985-1986

<sup>118</sup> Ver a propósito: METZGER, Bruce M.; COOGAN, Michael D. The Oxford Companion to the Bible. New York: Oxford University Press, 1993, p. 463 e Catholic Encyclopedia. New Advent, Inc., 1996.

[...] a palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. [...] A característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo: o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave da compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas, também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (1995:131-132)

Estas últimas afirmações de Vygotsky quando descontextualizadas: primeiro, de sua visão de um desenvolvimento humano que se dá historicamente segundo as relações sociais de cada época (contraditórias e em conflito pela sua própria natureza), e na especificidade de cada modo de produção (qualquer que seja); e segundo, como decorrência deste primeiro pressuposto (os homens são produto, constituem e ao mesmo tempo são essas relações sociais), pode levar a uma interpretação de sua concepção de desenvolvimento humano, a partir de uma centralidade no pensamento e na palavra (linguagem). Interpretação esta que, a meu ver, vai de encontro à formulação do autor, num sutil desvio idealista.

Mesmo porque, como o próprio Vygotsky ressalta: o pensamento e a palavra (signo por excelência) estão em permanente transformação, à medida que também e simultaneamente está em permanente transformação a história do homem e da sociedade. Nesse sentido, a palavra não deixa de ser microcosmo da consciência, mas, microcosmo que sinaliza a transformação simultânea do homem enquanto singularidade imersa e participativa do complexo contraditório das relações sociais, constitutivas do conjunto de uma sociedade, em determinado tempo e período histórico, da vigência ou dominância de um determinado modo de produção.

Retomando o que Vygotsky (1994) apresenta sobre o papel contributivo da educação nesse processo de transformação da sociedade: totalidade das relações sociais, nela incluída a ação histórica-constitutiva do sujeito (novo homem) pode-se destacar o que Marx apresenta na sua III Tese sobre Feuerbach, quando diz que:

A doutrina materialista [Feuerbach] sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade [divisão do trabalho] em duas partes - umas das quais é colocada acima da sociedade [Essa é uma crítica a Feuerbach e seu homem abstrato]. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (1999:12 e 126 ).

Em sua Carta a Annenkov<sup>119</sup> de 28/12/1846, Marx reafirma o seu conceito de relações sociais: complexidade das relações de produção desenvolvidas por e entre os homens que têm propriedade: uns, proprietários dos meios de produção, outros, da força de trabalho. Ou seja, o conjunto das forças produtivas (P.248).

Além do mais, critica ainda Proudhon<sup>120</sup>, argumentando que este não consegue ver que os homens ao desenvolverem suas forças produtivas - isto é, simplesmente pelo fato de viverem - desenvolvem entre si certas relações e que o caráter dessas relações se modifica necessariamente com a modificação dessas forças produtivas. “As *categorias econômicas não passam de abstrações dessas relações reais e que são verdadeiras enquanto subsistem essas relações* (Carta a Annenkov, p.249).

A propriedade, pois, constitui um conjunto complexo de forças produtivas e de relações sociais de produção diferente segundo cada época, cada tempo, cada momento, e cada modo de produção. A divisão do trabalho, a utilização das máquinas, a concorrência, o monopólio, os impostos, a balança comercial, o crédito, etc. são exemplos de formas de produção, que emergem e desaparecem ao longo do desenvolvimento dos modos de produção. Proudhon reconhece que os homens produzem panos, telas, e sedas, mas, segundo Marx, não chega a perceber que os homens produzem através de suas forças produtivas [não só panos, telas, e sedas]<sup>121</sup> mas, também desenvolvem as *relações sociais*, sob as quais produzem estes tecidos. Os homens ao estabelecerem **relações sociais** (relações essas) que correspondem a seu **modo de produção material** criam também as *idéias*, isto é, a expressão ideal, abstrata dessas mesmas relações. Categorias tão pouco eternas, quanto as relações a que servem de expressão.

---

<sup>119</sup> ANNENKOV, Pavel Vassilievith (1812-1887): latifundiário liberal russo e homem de letras. In MARX, K.: ENGELS, Friedrich. Obras Completas. Vol. III. SP:Alfa-Omega, p. 301

<sup>120</sup> PROUDHON, Pierre Joseph.. Socialista francês. Em “A Sagrada Família” Marx elogia o trabalho de Proudhon “Qu’est-ce que la propriété? (1840) como grande progresso científico que possibilita pela primeira vez, uma verdadeira ciência da economia política. Mas, em A Miséria da Filosofia, escrito em 1847, que constitui a primeira exposição importante da crítica da economia política de Marx, as idéias apresentadas por Proudhon em Philosophie de la Misère (1846) foram condenadas por Marx, sobretudo pela tentativa de usar a dialética hegeliana e pelo seu fracasso em elevar-se acima do “horizonte burguês”. Em vez de reconhecer que “as categorias econômicas nada mais são que as expressões, as abstrações, das relações sociais de produção”, Proudhon, virando as coisas de cabeça para baixo como um autêntico filósofo”, viu nas relações reais “nada mais que a própria encarnação dessas (...)categorias. In Dicionário do Pensamento Marxista. RJ: Jorge Zahar Editor, p. 306

<sup>121</sup> A base material da análise de Marx é sobretudo a indústria têxtil inglesa, a mais avançada, no seu tempo.

Em Carta a Bloch<sup>122</sup> de 21/22 de setembro de 1890, Engels trata também dessa problemática, quando assim desnuda e desvela a questão:

[...] segundo a concepção materialista da história, o fator que em **última instância**, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica afirmando que o fato econômico é o único fator determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc., as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas - também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua **forma**, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores, no qual, através de toda uma infinita multidão de acasos [...] acaba por impor-se, como necessidade, o movimento econômico.<sup>123</sup>

Em Carta a Starkenburg<sup>124</sup> de 25 de janeiro de 1894, Engels retoma e esclarece a relação base econômica e consciência, “não é a consciência que determina o ser social, mas o ser social que determina a consciência dos homens no processo de vida material”, que Marx desenvolve no “Prefácio à Crítica da Economia Política” (1859). Assim argumenta Engels:

[...] a) o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico, etc., baseia-se no desenvolvimento econômico. Mas todos eles reagem, também, uns sobre os outros e sobre a infraestrutura econômica. Não se trata de que a situação econômica seja **a causa, o único elemento ativo**, e que o resto sejam efeitos puramente passivos. Há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica que, em **última instância** acaba por impor-se. (...) Não se pode dizer, pois, que a situação econômica exerce um efeito automático, como às vezes se é levado a crer, por uma simples questão de comodidade.

São os próprios homens que fazem sua história, mas, num determinado ambiente, de que são o produto, e tendo por base relações efetivas que encontram já em vigor. Entre elas, em última instância, o papel decisivo cabe às relações econômicas; e só elas nos dão o único fio de encadeamento capaz de levar à compreensão dos acontecimentos, por mais que as relações restantes, políticas e ideológicas, possam influir também sobre eles.

b) os homens fazem, sim, sua história: mas até agora, fazem-na sem dispor ainda de uma vontade coletiva e de acordo com um plano coletivo, nem sequer dentro de uma sociedade determinada e de limites definidos. Suas aspirações se entrecrocaram. Daí, em todas essas sociedades, o império da **necessidade**, cujo complemento e forma de manifestação é o **acaso**. A necessidade que assim se impõe, através de acasos, é também em última instância, uma necessidade econômica.<sup>125</sup>

<sup>122</sup> BLOCH, Joseph. Diretor da revista Sozialistische Monatshefte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas, vol. III. SP: Alfa-Omega, s/d, p.304.

<sup>123</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Bloch. In: op. Cit., p 284.

<sup>124</sup> STARKENBURG, Heinz: Socialista alemão. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Op. Cit., p. 327

<sup>125</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Starkenburg. In: op. cit. P.299.

Ainda dentro desta discussão da relação base econômica e superestrutura desencadeada com o “Prefácio da Crítica da Economia Política”, Engels em sua carta a Bloch afirma também que a história se faz de tal modo que o resultado final decorre sempre dos conflitos que se estabelecem entre muitas vontades individuais, cada uma das quais é o resultado de uma multidão de condições de existência particulares. O que um deseja tropeça com a resistência oposta pelo outro, e o resultado de tudo isto é algo que ninguém desejava. Assim, toda história transcorreu até hoje, sob a forma de um processo natural e submetido, em sua essência, às mesmas leis do movimento. Cada uma dessas (vontades) visa um objetivo a que a impelem sua constituição física e uma série de circunstâncias exteriores, que, em última instância, são circunstâncias econômicas (condições particulares, suas, ou condições gerais da sociedade). E todas elas contribuem para a resultante comum e acham-se portanto, incluídas dentro dela.

Concluindo sua Carta a Bloch, Engels arremata: *“se os mais jovens insistem, às vezes, mais do que devem, sobre o aspecto econômico, a culpa em parte temos Marx e eu mesmo. Face aos adversários, éramos forçados a sublinhar este princípio primordial que eles negavam e nem sempre dispúnhamos de tempo, de espaço e oportunidade para dar a importância devida aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e das reações”*.<sup>126</sup>

Sob meu ponto de vista, a totalidade das relações de produção que forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência, de que Marx fala no “Prefácio à Crítica da Economia Política”, não tem um sentido unilateral de determinação da consciência, única e exclusivamente pelas relações sociais de produção. As relações são complexas e múltiplas. Na produção, está o trabalho objetivado do homem que se transforma e transforma a produção, os outros e a totalidade de suas relações.. Há múltiplas determinações presentes nessa relações de influência recíproca entre e na infra e superestrutura de que fala Engels.

---

<sup>126</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Bloch. In: Op. Cit. p. 286.

Essas complexidades e lacunas ainda não resolvidas indicam a possibilidade de confirmar que o homem é, e se constitui nas e das relações sociais de produção. Tese de Marx, Engels, Lênin e naturalmente de Vygotsky. Mas, se pode também hipotetizar que essa constitutibilidade do sujeito nesse complexo de relações, é uma constituição permanente da totalidade humana, na qual se inscreve a constituição psíquica, para cuja compreensão Vygotsky abre genialmente os primeiros e sinaliza com os demais caminhos a serem caminhados. Ele diz no “Significado da Crise da Psicologia” que a construção da psicologia de base marxista é obra de gerações, a partir de um eixo político-epistemológico-histórico fundante: o homem é produtor, no sentido mais amplo do conceito, se transforma ao produzir, e transforma o que produz. Ele produz e se produz Tudo em Tudo: nas relações de produção, nas relações de poder, nas relações ideológicas, nas relações amorosas; nas relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza e vice-versa. Ele produz o mundo em que vive, ao mesmo tempo que é produzido por este mundo. Mas, segundo Marx, ele tem algo que o diferencia de todos os demais animais (que só repetem aquilo para o que estão programados). O homem pode criar, planejar, transformar, fazer e tornar diferente o existente.

Nesse sentido, ele não só internaliza as relações sociais. Ele também transforma e retransforma as próprias relações, à medida que re-objetiva o que elabora ou re-elabora as relações em sua mente. Daí, uma possível ocorrência de uma simultaneidade do processo constitutivo no e com o sujeito, da e com as relações sociais. Em outras palavras, as relações sociais numa determinada época deixam de ser únicas, dominantes e exclusivas, à medida que em sua necessidade e liberdade, algum ser humano, desencadeia relações sociais (práticas) em seu micro cotidiano, diferentes das relações sociais dominantes.

Creio que nesta possibilidade de intervenção do homem em sua própria realidade no sentido micro e macro, incluindo aí: a produção do conhecimento (ciência); a educação e sua contribuição na ação de constituição de uma nova consciência (ação superestrutural na contradição com a infra-estrutura) e a construção de uma ética de relações do sistema produtivo, redimensionativa da distribuição de sua produção, reside a garantia de que o tornar-se humano é objetivar o produto através do trabalho. Mas, neste trabalho, não se objetiva apenas o ser de criação, mas, também o ser da necessidade de amar e ser amado, ser acolhi-

do e acolher, enquanto também expressão ôntica indispensável do desenvolvimento histórico humano.

Creio que esse percurso até agora realizado decanta e marca o meu referencial de análise/interpretação das falas, palavras, narrativas de alfabetizandos e alfabetizados, no processo de alfabetização do Paranoá. Através de seus enunciados, indícios são levantados indicando a ocorrência de um movimento prático da constituição de sujeitos com a marca triádica que delimitei, embora, pudesse ter estabelecido outras.

Todos estes prosadores que se sentaram à mesa até agora, são materialistas dialéticos históricos. Dificilmente podem afirmar que é a consciência que determina o ser. A consciência como determinante exclusiva e predominante do constituir o sujeito. Isto representaria o assumir de uma perspectiva idealista (não que não seja também relevante), mesmo admitindo a dialeticidade dessa constituição, que uma formulação próxima a Hegel pode defender. Agora, se se considera como chama atenção Marx, que é o ser social dos homens que determina o seu ser, ou seja que os constitui sujeitos, isto significa que a Consciência é passiva no processo? Ela seria um “a posteriori”? Que, naturalmente, pressupõe um “a priori”? Algo que é causado por outro, que lhe antecede ou precede, nem que seja de certa forma e em determinadas condições? É o que tento responder a seguir.

Se se admite:

1. que o modo de produção é um conjunto articulado/articulante complexo e contraditório permeado pela luta de classes (motor da história). Um embate/confronto permanente entre sujeitos que detém a propriedade dos meios de produção e sujeitos que detém a propriedade da força de trabalho. No modo de produção capitalista: o capitalista e o trabalhador, respectivamente. E que este confronto/embate não encontra explicação predominante na consciência de cada um, mas é uma lógica intrínseca à concepção e de manutenção do próprio modo de produção;

2. que no capitalismo, a expropriação/exploração do trabalhador pelo capitalista e do trabalhador submeter-se à exploração, não é um puro ato de vontade de um e outro. Embo-

ra possa até ser. Mas, por razões que em si não desvelam a essencialidade da exploração. Ou seja, a razão fundante da exploração não se enraíza na possível maldade de um e na benevolência provável de outro. Pelo contrário, isto ocorre independente das vontades do capitalista e do trabalhador, embora, não possa ocorrer sem um e outro. A mais valia (mecanismo intrínseco ao capitalismo, pelo qual o capitalista se apropria da maior parte da riqueza produzida pelo trabalhador, e como tal o explora e se enriquece cada vez mais, enquanto o trabalhador permanece na miséria ou sem a condição de vida que a riqueza produzida lhe proporcionaria) faz parte da lógica de sobrevivência, de manutenção, perpetuação e expansão do capitalismo. Capital sempre exigindo mais capital, sob mais diversas formas, à custa do trabalhador;

3. que esse movimento de produzir/expropriar/produzir evidencia uma tensão permanente entre uma classe e outra, sem a qual não subsiste o capitalismo, e que ao mesmo tempo, contém a possibilidade de sua superação. Ou seja, no contexto do capitalismo, o capitalista e o trabalhador se afirmam como indispensáveis à existência do próprio capitalismo, e ao mesmo tempo, se negam pela própria natureza do modo de produção. O que explica o chamado antagonismo de classe, a luta de classe, inerente econômica e politicamente ao próprio capitalismo;

Assim posto, quando se fala de relações sociais, e, no tempo presente, em relações sociais no contexto de um modo de produção capitalista (caso do Brasil e consequentemente do Paranoá) está se falando de relações entre e com sujeitos, é claro. Mas, mais do que entre e com sujeitos, entre e com sujeitos com origens e posições de classe. Sujeitos que são e estão em classes. Como tal, em luta, em confronto de interesses. Interesses que são antagônicos, independente da vontade de um sujeito capitalista ou de um sujeito trabalhador. O conflito, o antagonismo transcende a vontade de um e outro. Embora possa contar com o aporte ou não desta, por se tratar de um acontecer/suceder orgânico ao modo de produção vigente.

O Sujeito se constitui, pois, nesse embate/confronto/defronto contraditório das relações sociais: teia arânica de relações. Teia complexa, urdida com e de tantos fios. Fios delica-



damente trançados. Ou em outra imagem: complexo igarapético. Rios (águas) e árvores. Rios trespassando árvores. Árvores trespassando rios. E tudo se transformando/sendo transformado/transformando num movimento permanente. Teia arânica de relações, complexo igarapético: maneiras metafóricas minhas do dizer da compreensão de relações sociais ou da totalidade das relações, sob a ótica da filosofia da práxis, como assim denomina Gramsci ao marxismo.

Palavra. Pensamento. Consciência Sujeito. Relações Sociais. Classe. Capital e Trabalho. Modo de Produção. Tudo é enredado e enreda. Tudo é teia e é tecido. Tudo é rio (água) e árvore. Tudo irrompe e é irrompido. Assim sendo, palavra, pensamento, consciência, não se revelam apenas no e do sujeito para algo. Isto seria admitir um idealismo subjetivista, qualquer que fosse sua natureza. Mas, também não podem ser consideradas exclusivamente como um “a posteriori” interno, gerido por um “a priori” externo, ou seja, tendo uma gênese externa ao sujeito. Isto seria adotar o objetivismo abstrato. qualquer que seja sua natureza. Bakhtin/Volochinov<sup>127</sup>, depois de tanto esperar, entram na prosa e de pronto asseveram que tanto o idealismo subjetivista como o objetivismo abstrato não dão conta da solução da relação sujeito e seu contexto histórico cultural.

Eu já pensava o assunto encerrado, mas, eis que um contemporâneo de Pino, quer dar um dedo de prosa, sobre esta questão das relações sociais e os assuntos que até proseamos e discutimos. Pode chegar e sente-se à mesa, digo para Srouf. Ele agradece o convite, cumprimenta os demais presentes, pede desculpas por só agora poder estar presente e põe-se a falar.

SROUR<sup>128</sup>, inicialmente confirma uma premissa já defendida pelos que o precedem na prosa: para o materialismo histórico a noção de relações sociais é fundante. Eu diria: para mim, para minha pesquisa e para todos os que enveredam pela perspectiva da corrente histórico cultural.

---

<sup>127</sup> BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995, cap. 4.

<sup>128</sup> SROUR, Roberto Henry. *Modos de Produção: Elementos da Problemática*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, pp.114-121.

Srouer argumenta que diferente de outros autores como Durkheim, Weber, Parsons, Marx, estabelece uma outra ótica para o conceito de relações sociais, e apresenta suas razões:

Uma primeira, é a de que o materialismo histórico não estuda “coisas”, mas relações sociais. (...). O materialismo histórico estuda particularmente as sucessões descontínuas das relações de produção. As coisas que os agentes coletivos produzem e manejam expressam relações sociais, e se houver algum “mal”, este não está naquelas, mas nas relações que vinculam os “homens”. O poder das coisas deriva do fato de que traduzem relações sociais substantivas. Escreve Marx: “um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se transforma em capital apenas em condições determinadas. Fora dessas condições, ela não é capital, nem tampouco o ouro é por si próprio moeda ou o açúcar é o preço do açúcar.”<sup>129</sup>

No marxismo, continua Srouer capital diz respeito a matérias primas, instrumentos de trabalho e meios de subsistência. Isto é meios de produção (objeto de trabalho e meios de trabalho necessários para sua transformação). E meios indispensáveis para a reprodução da força de trabalho, que despende energias no processo de trabalho. Meios de produção e força de trabalho constituem uma unidade: força produtiva. Nesta unidade, existe uma conexão entre a força de trabalho (trabalhadores) e os meios de produção (capitalistas). As relações sociais [entendidas como relações sociais de produção] não são as figuras da intersubjetividade dos agentes. Mas, decorrem das funções ocupadas no processo de produção por esses agentes. As relações sociais são combinações específicas dos agentes do processo e das condições materiais deste mesmo processo. Não são portanto, de nenhuma maneira, apenas relações entre homens, apenas (H x H). Não se restringem a relações entre coisas (*meios x meios*). Mas, são relações entre homens que passam necessariamente pela medição das coisas. Srouer completa seu comentário, dizendo que: “*as relações sociais, na sua definição marxista, não são relações que espelham a intersubjetividade dos agentes, nem põem em cena apenas homens, ou apenas homens se confrontando com coisas, mas, combinam de forma complexa, homens e coisas.*”<sup>130</sup>

MARX se entusiasma, entra na prosa e acrescenta que: “*em sua totalidade, as relações de produção formam o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade num estágio determinado de desenvolvimento histórico, uma sociedade num*

<sup>129</sup> MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In MARX e Engels. Obras Escolhidas. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1961, v. 1, p.69. Citado in SROUR, op. cit. p.116.

<sup>130</sup> SROUR, op. cit., pp.116-118.

*estágio determinado de desenvolvimento histórico, uma sociedade com um caráter distintivo, peculiar. Antiga [...] Feudal [...] Burguesa.”<sup>131</sup>*

Bakhtin/Volochinov que até então escutavam Srouf e Marx, entram na conversa e lembram da complexidade da relação recíproca entre infra e superestrutura, trazendo à tona a versão deles sobre a questão da palavra. A palavra enquanto possibilidade de análise, e de compreensão e entendimento dessa complexidade denominada relação social. A palavra, a fala pode ser indicativa (referencial de análise) do que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente. No plano do microcosmo da consciência que havia dito Vygotsky, mas, microcosmo das relações sociais típicas de uma sociedade e seu modo de produção. Dizem, inclusive, que a questão essencial seria saber como a realidade determina o signo, e como este, reflete e refrata essa mesma realidade em transformação. Eí-los e seu dito:

o problema da **relação recíproca** [grifo dos autores] entre infra-estrutura e as superestruturas, problema dos mais complexos e que exige, para sua resolução fecunda, um volume enorme de materiais preliminares, pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal. De fato, a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber **como** [grifo dos autores] a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, **como** [grifo dos autores] o signo reflete e refrata a realidade em transformação.<sup>132</sup>

O signo (palavra, por excelência) é constituído pela base econômica (forças produtivas e relações de produção), imbricada com a superestrutura jurídica e política (Marx). Uma e outra (infra e super), são marcadas por uma relação dialética de reciprocidade, diz Gramsci, que até então não tinha colocado seu dedo na prosa e lembra que “*a estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”. Isto é, o conjunto complexo — contraditório e discordante — das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.[...] O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre a estrutura e a superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)*”<sup>133</sup>.

<sup>131</sup> MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

<sup>132</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit. p. 41.

<sup>133</sup> GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1981, pp. 52-53.

O signo (sob suas várias formas) e particularmente a palavra são protagonistas nessa e dessa relação de reciprocidade de que assinala Gramsci.

As relações de produção, pois, e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala.<sup>134</sup> Bakhtin/Volochinov seguem a conversa e ainda acrescentam:

Todo signo se realiza no processo da relação social e como tal é marcado pelo **horizonte social** [grifo dos autores] de uma época e de um grupo social determinado. [...] E para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma relação semiótico-ideológica é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material.<sup>135</sup>

Assim sendo, “*o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata*”. *O que é que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica: a luta de classes.*” Mas, Bakhtin/Volochinov ressaltam e esclarecem que:

“classe social e comunidade semiótica não se confundem. Por comunidade semiótica entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.”<sup>136</sup>

Os mestre da prosa continuam e posicionam a palavra, o signo na contradição dialética da base econômica e da superestrutura. A palavra revela ou desvela ou até pode ocultar a luta de classes, mas está e se faz na luta de classes. Luta de classes, motor da história, como diz Marx e inerente a todo modo de produção.

Resumindo, posso dizer que: na relação social das forças produtivas (meio de produção: capitalistas e força de trabalho: trabalhadores) há uma lógica apropriadora/exploradora

<sup>134</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, idem, p. 42.

<sup>135</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, ibidem, pp. 44-45.

<sup>136</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, Ibidem, p.46

do trabalho pelo capital. Isto se revela ou se explicita na mais valia :apropriação da riqueza produzida pelo trabalhadora via jornada extensiva ou intensiva (tecnológica) da força de trabalho. O trabalhador não usufrui da totalidade da riqueza que produz. Esta riqueza vai se concentrando nas mãos do capitalista. Hoje, mais do nunca, capital financeiro. E isto, não por decisão pura e simples do capitalista, mas, por exigência da lógica de conservação, manutenção e perpetuação do capitalismo. A intensificação dessa concentração da riqueza depaupera, cada vez mais, as condições de vida dos trabalhadores. Produz uma exclusão cada vez mais acentuada em amplitude mundial, nacional, e local: caso do próprio Paranoá.

A hegemonia econômica do capital tende a ocorrer também no campo superestrutural: educacional, política, cultural, religiosa, meios de comunicação social, etc). Mas, como a relação capital-trabalho é dialeticamente contraditória, há um permanente confronto de interesses de classes que perpassam e trespassam as relações sociais infra e superestruturalmente consideradas: teia arânica de relações em conflito. E nessa teia de contradições está a palavra. Não que a palavra em si tenha um caráter de uma classe ou outra.. No embate que se estabelece, ela sofre e produz transformações. Mas está sempre colada a um sujeito falante e historicamente situado. Então, é o sujeito que produz e sofre transformações que se revelam na palavra e se dão, também, na palavra. Processo semiótico, semiose, significação, ressignificação, produção e atribuição de sentidos, ou outro nome que se queira dar. Transformações que desnudam/desvelam origens e posições de classes do sujeito: suas oscilações, ambigüidades, certezas, incertezas, dúvidas, no transcorrer da própria. Em suma, a Palavra é uma das protagonistas da luta de classes. A palavra reflete e é ao mesmo tempo uma arma de luta de classe. De uma classe ou outra.

Com isso, evita-se colocar a palavra como decorrência de uma relação social, entendida esta, exclusivamente, como relação de pensamento e consciência entre pessoas: idealismo subjetivista, mesmo de caráter dialético, e contrário às formulações de Marx, Engels, Lênin, Vygotsky, Bakhtin/Volochinov e Gramsci. Por outro lado, permite o cuidado de não situar a palavra como produzida na instância superestrutural, como mero e exclusivo reflexo da base econômica: reducionismo econômico, também em desacordo com Plekhanov e demais mestres já citados.

A palavra, pois, signo verbal por excelência é constituída e se constitui na relação recíproca: base econômica-superestrutura. Mas, também constitui e está constituindo esta relação. Relação de reciprocidade e dialeticamente contraditória, marcada por interesses, confrontos e antagonismos de classe: econômicos ideológicos, educacionalmente, culturais religiosos. Econômico e histórico-cultural na acepção de Marx e do próprio Vygotsky.

Minha argumentação se reforça no posicionamento de Bakhtin/Volochinov, quando dizem que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.<sup>137</sup> Daí, “*ser a Palavra o fenômeno ideológico por excelência*” {grifo dos autores} e [...] o modo mais puro e sensível de relação social<sup>138</sup>. E também se poder dizer que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. **Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico** [sem grifo no original]. ***E tudo o que é ideológico possui um valor semiótico***[grifo dos autores] (1995:32) Com isso, pode-se denominar a consciência individual como um fato sócio-ideológico. Isto quer dizer, que não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer, para que os signos se constituam. Consciência é uma sociogênese diz VYGOTSKY, em mais uma sintonia com Bakhtin/Volochinov.

Mas, se não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam, o que é necessário que ocorra? É fundamental que estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social). A Consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meios ideológico e social. A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica, que adquire forma e existência nos signos [palavras faladas, escritas, pensadas: discurso interior, discurso exterior] criados por um grupo organizado no curso/decurso de suas relações sociais. Mais uma vez, me sinto ancorado para minha análise/interpretação das falas, narrativas e enunciados de alfabetizando e alfabetizadores, para a partir daí, descobrir in-

---

<sup>137</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit. p. 66.

<sup>138</sup> BAKHTIN/VOLOCHINOV, Idem p. 36.

dícios de um movimento prático de constituição de um sujeito político, epistemológico e amoroso.

Em suma, pode-se concluir que a palavra, o pensamento, a consciência, o sujeito se constituem e estão sendo constituídos nas relações sociais. Mas, também e simultaneamente constituem essas relações sociais. Relações contraditórias. De interesses e de antagonismos de classes. Com hegemonia de uma classe sobre outra. Ou de luta simultânea de uma classe, para superar a hegemonia da outra e se tornar hegemônica. Hegemonia? pergunta alguém. Mas, isto não implica em briga de poder, indaga outro? Nesse momento, Foucault é convidado a sentar à mesa e prostrar-se com Gramsci e os demais.

### **Foucault : o saber enquanto poder e o poder enquanto saber.**

Gramsci já presente à roda da conversa se prontifica e responde à indagação sobre hegemonia. Explica que esta pode ser entendida como o domínio e direção de uma classe (dominante) sobre outra (dominada), ou de uma classe sobre frações desta classe. Este domínio e direção ocorre a nível da sociedade política e sociedade civil (sua concepção ampliada de Estado). A hegemonia acontece ou se ganha na luta. Ela pode representar, de um lado, a luta pela manutenção e conservação de uma hegemonia existente. Isto se dá, geralmente, através de mecanismos coercitivos (repressão e violência da burocracia executiva e da polícia) e de mecanismos ideológicos-persuasivos (sistema escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, organização material da cultura (jornais, revistas, meios de comunicação, etc.).

De outro lado, pode representar a luta de uma determinada classe pela conquista da hegemonia. No caso da classe dominada, para ter hegemonia sobre classe dominante.<sup>139</sup> Daí, Luta ideológica e contra-ideológica. Luta no poder ou contra o poder, pelo poder.

Ao ouvir falar sobre saber e poder, Foucault pede que se reporte à sua “Microfísica do Poder”<sup>140</sup> e pede a seu amigo Machado,<sup>141</sup> também presente, para introduzir um pouco das

---

<sup>139</sup> REIS, Renato Hilário dos. A Extensão Universitária na relação Universidade-População: a contribuição do Campus avançado do meio araguaia-programa integrado de saúde comunitária. dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de educação/Universidade de Brasília, 1988, pp.28-29.

<sup>140</sup> FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

<sup>141</sup> MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In FOUCAULT, M. op. cit. pp. VII a XXIII.

conversas que têm tido. Machado, um pouco constrangido por estar diante e falando em nome de seu mestre maior, observa que a constituição histórica das ciências humanas é uma questão central das investigações de Foucault, presente em seus primeiros livros, na perspectiva de uma arqueologia de saberes.<sup>142</sup> Mas, logo depois, afirma que essa perspectiva é retomada e transformada com a chamada genealogia do poder<sup>143</sup>, que orienta a produção/atuação de Foucault, a partir da década de 1970.

Machado continua sua prosa e chama atenção para o que julga a grande novidade dessa fase de Foucault. Este não busca as condições de possibilidades históricas das ciências humanas nas relações de produção, na infra-estrutura material, situando-as como uma resultante superestrutural, um epifenômeno, um efeito ideológico. O desafio não é relacionar o saber — idéia, pensamento, fenômeno de consciência — diretamente com a economia. E com isso, entendendo a consciência dos homens como reflexo e expressão das condições econômicas. O desafio está, isto sim, assegura ele, em a genealogia considerar o saber — compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento — como peça de um dispositivo político que, enquanto dispositivo, se articula com a estrutura econômica.

Anúncio de uma relação social, que é econômica, de saber e de poder, imbricados? entrando na prosa, pergunto aos proseadores. Machado olha para mim e diz: ‘todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber . **A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem**<sup>144</sup> [sem grifo no original].

---

<sup>142</sup> A temática é sobretudo desenvolvida em FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995 e também em FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Loyola, 1996.

<sup>143</sup> A temática do poder está presente nas obras de FOUCAULT, M. a partir de *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1994; *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979 e *História da Sexualidade*: vol. 1: *A Vontade de Saber*; vol. 2: *O Uso dos Prazeres*; vol. 3: *O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Haveria um vol. IV: *Os Prazeres da Carne*, não concluído devido a morte do autor em 1984.

<sup>144</sup> MACHADO, R. *Por uma Genealogia do Poder*. In FOUCAULT, M. op. cit. p. XXI



Todo saber é político, afirma Machado. Não há saber neutro. Não porque é apropriado pelo Estado, que dele se serve como instrumento de dominação. Mas, porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. O fundamental é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. Todo saber assegura o exercício de um poder. Por exigência e necessidade, o poder se torna cada vez mais competente. Se torna cada vez mais saber. O saber funciona na sociedade dotado de poder. E enquanto saber, é e tem poder”.<sup>145</sup>

Foucault confirma sua visão da dialeticidade saber/poder e lembra que a tematização do poder só é possível pós 1968, *“a partir das lutas quotidianas e realizadas na base por aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede de poder”*<sup>146</sup>. Aqui, relembro o depoimento de Lourdes e da luta dos moradores do Paranoá pelo direito a um barracão, à uma moradia precária, e como enfrentaram o braço armado e opressor do governo: redes finas e invisíveis do poder, presentes e com que violência. Mas, a um poder se contrapõe um contra-poder e foi o que analisamos no depoimento de Lourdes.

Além de estabelecer uma vinculação dialética entre saber/poder\_\_ sujeito de saber é sujeito de poder e sujeito de poder é sujeito de saber\_\_ Foucault introduz uma concepção de poder enquanto dimensão micro, presente nas lutas quotidianas do sujeito. Lutas de base. O poder tem o sentido de um rede. Rede de malhas finas. Uma visão diferente de poder, que não se restringe mais a uma concepção macro: no Estado e a partir desta, para ou sobre o sujeito ou no seu ordenamento jurídico: *“não vejo quem \_\_ na direita ou na esquerda \_\_ poderia ter colocado este problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição de soberania, etc., portanto em termos jurídicos: e pelo marxismo, em termos do aparelho do Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas.”*<sup>147</sup>

<sup>145</sup> MACHADO, R. Idem . In FOUCAULT, M. op. cit. pp. XXI e XXII.

<sup>146</sup> FOUCAULT, M. Verdade e Poder: entrevista a Alexandre Fontana in L'Arc, n.70. 1977. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

<sup>147</sup> FOUCAULT, M. op.cit. p.6

Foucault continua sua conversa sobre poder. E chama atenção, para o que expõe sobre a questão em seu livro: “A História da Sexualidade: vol. 1: a vontade de saber.” Quando fala de poder, não o está entendendo, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos a um Estado determinado. Nem também como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entende como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações e desdobramentos lineares e sucessivos, atravessem o corpo social inteiro. O Poder é uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização. É jogo de lutas e afrontamentos incessantes que transforma, reforça ou inverte as correlações de força. São os apoios que as correlações encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas. Ou os desapoios, defasagens e contradições que isolam as correlações. Com essa forma de entendimento, a condição de possibilidade do Poder não se encontra no Estado, ou na Soberania (ordenamento jurídico). Mas, sim no suporte móvel das correlações de força, que desiguais que são, induzem a contínuos estados de poder, localizados e instáveis.

O Poder é onipresente? pergunto eu. Foucault assegura que sim. E isto, não porque tem o privilégio de agrupar tudo sob uma invencível unidade, mas, porque se produz a cada instante, em todos os pontos ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. Enfim, O poder está em toda parte e não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.<sup>148</sup>

A compreensão de poder em Foucault é significativamente ampliada e não se restringe mais à algo localizado em um determinado lugar, de onde derivaria para todos os demais: O Estado, a Lei. Pelo contrário, ele perpassa sujeito e sujeitos no seu cotidiano. Com isso, as relações sociais ocorrem não só no caráter macro da super e infra-estrutura. Mas, também e

---

<sup>148</sup> FOUCAULT, M. História da Sexualidade: vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1997, pp.88-89.

simultaneamente em seu nível micro. Isto em muito vem iluminar a esclarecer o meu parâmetro de análise e interpretação das falas de narrativas de alfabetizandos e alfabetizadores.

Assim sendo, quando hipotetizo a possibilidade da constituição de um Sujeito Político ( de Poder) Epistemológico ( de Saber) e Amoroso ( de Sentimento) falo de um sujeito que se constitui, é constituído e constitui nas/pelas/as relações sociais, com seu caráter macro ou micro. Os embates de classes, marca das relações sociais, são também embates políticos, confrontos de poder, que perpassam/trespasam o quotidiano micro/macro do sujeito ou dos sujeitos. As relações sociais, são também relações de poder, Em se tratando do meu objeto de estudo, a materialidade desse quotidiano pode ser delimitada: alfabetizandos e alfabetizadores vivendo/convivendo o/no processo de alfabetização e de formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares. Moradores/trabalhadores do/no Paranoá-DF. Como tal, e vivendo/enfrentando as contradições quotidianas micro e macro do próprio Paranoá, de Brasília, do Brasil e sua organização capitalista.

Foucault disseca um pouco mais a sua concepção do micro poder. E chama Gilles Deleuze à mesa da prosa e pede para fazer um comentário sobre a questão. Deleuze, então diz::

[...] se se considera a situação atual, o poder possui forçosamente uma visão total ou global. [...] **Então, frente a esta política global do poder se fazem revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas** [sem grifo no original]. Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia. Em contrapartida, **o que temos que fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares** [sem grifo no original]. E é isto que é difícil. Em todo caso, para nós a realidade não passa de modo algum pela política, no sentido tradicional de competição e distribuição de poder, de instâncias ditas representativas do tipo P.C. ou C.G.T. A realidade é o que está acontecendo efetivamente em uma fábrica, uma escola, uma caserna, uma prisão, um comissariado.<sup>149</sup>

Foucault então contrapõe o seguinte argumento à Deleuze

Foi preciso esperar o século XIX para saber o que era a exploração; mas talvez ainda não se saiba o que é o poder. E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta **coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se cha-**

---

<sup>149</sup> DELEUZE, Gilles. In FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995, pp.74-75: Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze em 02/03/1972.

**ma poder** [sem grifo no original]. A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgotam o campo de exercício e de funcionamento do poder.<sup>150</sup>

A perspectiva de poder assumida por Foucault não nega a dimensão macro do poder, entendida como aparelho do Estado ou organização jurídica. O que intenta mostrar é que a contribuição do marxismo clássico ou da organização normativa não são suficientes para responder à compreensão da natureza e do funcionamento do poder. Nada muda na sociedade, se não se mudarem os mecanismos do poder em nível micro, em nível mais elementar. Eis o tom de sua conversa:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho do Estado não seja importante, mas me parece que, entre todas as condições que se deve reunir para não recomençar a experiência soviética, para que o processo revolucionário não seja interrompido, umas primeiras coisas a compreender é que o Poder não está localizado no aparelho de Estado e que **nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados**<sup>151</sup> [sem grifo no original].

Essa enunciado de Foucault, presente na sua “Microfísica do Poder”, consistencia ainda mais a pertinência de um trabalho de base, a nível micro, à semelhança do Paranoá e outros, principalmente, quando ele assevera que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, aos lados dos aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.

Ele desdobra esse cotidiano ao apresentar uma concepção de poder enquanto dispersão e difusão, que provém e passa por muitos lugares. E não apenas, vindo de um lugar só, de onde se irradiaria para outros pontos, como subentendido na visão macro. São focos de poder, como ele mesmo chama. E exemplifica: um pequeno chefe; um guarda de hospital, um diretor de prisão, um responsável sindical. Eu acrescento: um alfabetizador, um alfabetizando, um coordenador de escola, um administrador de cidade satélite, um professor ou

---

<sup>150</sup> FOUCAULT, M. *idem*, p.75

<sup>151</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder* pp. 149-150: Poder e Corpo: entrevista em “Quel Corps?” setembro/outubro de 1975.

um aluno de universidade, exemplos presentes no Paranoá. São os chamados focos do poder ou também nichos de poder. Assim ele se expressa::

onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (...) Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (um dos inúmeros pequenos focos que podem ser um pequeno chefe, um guarda de H.L.M., um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator chefe de um jornal)<sup>152</sup>

As elaborações de Foucault e minha reflexão sobre a práxis do Paranoá, reforçam a hipótese de que o falar, o poder falar e o poder de falar possam ser indícios da descoberta ou do exercício de um poder, nesse nível micro do cotidiano, sobre o que Foucault discorre.. O dizer de seu desejo, o expressar de sua vontade, talvez se configure como sinalizações de um sujeito, que de excluído e silencioso, se detona e é detonado, num movimento práxico de dessilenciamento. O dizer a palavra não pode ser o dizer de um pensar/ pensado/vivido, e não podem aparecer como um dos fios indicativos da grande teia que enreda o sujeito e a infra-superestrutura, na totalidade das relações sociais, suas contradições e embates?

Deleuze retoma a conversa e levanta alguns aspectos que têm a ver com as contradições que são próprias aos valores ideológicos, veiculados por e em cada classe. Nada assegura, que pelo fato de ser dominada, faz com que a classe explorada, só veicule valores que lhe interessem ou que aparentemente só lhe interessariam. O mesmo, pode se dizer da classe dominante. Muito interessante na prosa de Deleuze é a ligação que faz entre desejo e poder. Ligação que permite estabelecer uma similitude entre o poder de um reis tira e o de um ministro. Talvez entre o ministro da educação e um alfabetizador. Observe-se o que Deleuze disse:

“como é possível que pessoas que não tem muito interesse nele sigam o poder, se liguem estreitamente a ele, mendiguem uma parte dele? É que talvez em termos de investimentos, tanto econômicos quanto inconscientes, o interesse não seja a última palavra; há investimentos de desejo que explicam que se possa desejar, não contra seu interesse — visto que o interesse é sempre uma decorrência e se encontra onde o desejo o coloca — mas desejar de uma forma mais profunda e mais difusa que se interesse. É preciso ouvir a exclamação de Reich: não, as massas não foram enganadas, em determinado momento elas efetivamente desejaram o fascismo! **Há investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem, e fazem com que o poder exista tanto ao nível do tira quanto do primeiro ministro e que não haja**

<sup>152</sup> FOUCAULT, op. cit. p. 75: os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze em 02/03/1972.

**diferença entre um poder que exerce um rei e o poder que exerce um ministro. É a natureza dos investimentos do desejo em relação a um corpo social que explica porque partidos ou sindicatos, que teriam ou deveriam ter investimentos revolucionários em nome dos interesses de classe podem ter investimentos reformistas ou perfeitamente reacionários ao nível do desejo**<sup>153</sup>[sem grifo no original].

Quando falo de um sujeito político (de poder), estou falando de um sujeito epistemológico (de saber), mas, simultaneamente de um sujeito amoroso (de sentimento). Nesse amoroso está imbricado está subjacente o desejo. Desejo que talvez tenha uma certa sintonia com a posição de Vygotsky de que por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva e de que o pensamento é gerado pela motivação. Compreender a fala de outrem implica em entender suas palavras, seu pensamento e conhecer sua motivação<sup>154</sup>. Vygotsky não esgota o assunto. Nem eu, pretendo ou tenho condição de fazê-lo. Mas, o situo. Reconheço sua complexidade, particularmente, se considerado em sua relação com o poder, que pressupõe saber. Complexidade reconhecida por Foucault, quando na conversa com Deleuze declara que: *“as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse”*.<sup>155</sup>

A luta que se estabelece no micro poder: a luta focal de contra-poder, para utilizar a aceção de Foucault tem uma simultaneidade de repercussão macro e vice versa. Uma e outra estão interligadas, por um alvo comum: a luta contra exploração. A luta do proletariado contra a exploração a que é submetido. A luta do excluído contra e para superar sua exclusão. Nesse movimento de luta participa ou pode participar o alfabetizador, o alfabetizando. A luta, conquista e exercício no e do poder: movimento prático de constituição de um sujeito político. Mas, movimento prático do qual são também constitutivas a apropriação e produção de saber: a constituição de um sujeito epistemológico. Mas, sujeito de poder-saber, embasados do desejo de busca do sujeito, na sua vontade de ser, na sua necessidade de reconhecimento, de ser acolhido pelo outro e acolher, enfim, tem por base o conjunto de sentimentos do sujeito: a constituição de um sujeito amoroso.

<sup>153</sup> DELEUZE, Gilles. In FOUCAULT, M. op. cit. . pp. 76-77.

<sup>154</sup> VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp.129-130.

<sup>155</sup> FOUCAULT, M. Idem. P..77

O comentário que faço remete a um possível tom marxista ou de influência marxista da concepção de luta focal (luta em nível das microrrelações) de Foucault, principalmente quando ele comenta:

[...] quando se luta contra a exploração é o proletariado que não apenas conduz a luta, mas define os alvos, os métodos, os lugares e os instrumentos de luta; aliar-se ao proletariado é unir-se a ele suas posições, em sua ideologia; é aderir aos motivos de seu combate; é fundir-se com ele. **Mas se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria** [sem grifo no original]. E iniciando esta luta — que é a luta deles — de que conhecem perfeitamente o alvo e de que podem determinar o método, eles entram no processo revolucionário. **Evidentemente como aliado do proletariado pois, se o poder se exerce como ele se exerce, é para manter a exploração capitalista. Eles servem realmente à causa da revolução proletária lutando precisamente onde a opressão se exerce sobre eles**<sup>156</sup>[sem grifo no original].

A luta contra a exploração capitalista, contra a mais valia. A luta contra a exploração dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) sobre os proprietários da força de trabalho (proletários), se realiza em vários pontos e a partir de vários pontos: é uma luta focal. Como tal, ocorre em vários lugares e situações. Há vários focos ou pontos diversos de luta, se entrelaçando, ou entrelaçados, formando uma rede de relações de poder/contra poder, intrínseca à teia de relações sociais, com suas contradições e conflitos. E tudo isto, marcado pela luta de classe e de posições de classe, em nível de poder, saber e sentimento.

Nessa rede, e a partir de cada fio, tem-se a constituição de um poder, que é contra-poder (Foucault), de uma ideologia, que é contra-ideologia (Gramsci), num movimento de luta e contradição. Movimento que se explicita e desenvolve nas pequenas/grandes batalhas, vitórias e derrotas do e no viver/cotidiano. E na estratégia alvo, que é a superação da exploração do modo de produção, pode estar se constituindo um sujeito político(poder) e um sujeito epistemológico (saber) que ao ser acolhido e acolhendo o outro num processo responsivo ativo bakhtiniano, se constitui também sujeito amoroso.

---

<sup>156</sup> FOUCAULT, M. op.cit. pp.77-78.

O Paranoá e seus possíveis análogos, tem como objetivo e mira, *contribuir* com a superação da exploração e da exclusão, através da alfabetização e a formação de alfabetizados. A Práxis do Paranoá está ancorada nessa intencionalidade política: como alvo micro e macro estrategicamente considerado. Práxis entrelaçada e tendo, talvez, como condição isonômica, um sujeito de saber e um sujeito de sentimento. Afinal, “*não há poder que se exerça sem uma serie de miras e objetivos*”.<sup>157</sup>

Esse sujeito político de que falo é aquele alfabetizando/alfabetizador que vive/enfrenta as Situações Problemas-Desafio do seu cotidiano, com as contradições inerentes a esse cotidiano. Vive no e do capitalismo. mas é ou pode ser contra o capitalismo. O sujeito político é pela sua natureza contraditório. Hegemonicamente, tem o capitalismo em si e em seu contexto histórico-cultural. Mas, ao mesmo tempo, luta ou pode lutar contra o capitalismo. Sua motivação, seus desejos de vida e convivência podem estar e ir além dele. Quem sabe, até trazendo dentro de si as pistas de um novo projeto de homem, sociedade e civilização, sonho do Paranoá, de Vygotsky e tantos outros que citei. O Sujeito político, pois, pode se constituir, pode estar se constituindo e constituindo, nesse complexo de forças e valores, nos vários combates/embates, inerentes a uma multiplicidade de correlação de forças e valores.

Foucault retoma a prosa e desdobra um pouco mais a sua reflexão sobre a multiplicidade da correlação de forças. Sobre as relações de poder, nas e das relações sociais. Mostra que o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações. Não estão fora dos processos econômicos, das relações de conhecimento e das relações sexuais. As relações de poder lhes são imanentes<sup>158</sup>. As relações de poder são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas relações econômicas, de conhecimento e sexuais. Mas, reciprocamente, as relações de poder são as condições internas dessas diferenciações: partilhas, desigualdades e desequilíbrios.

---

<sup>157</sup> FOUCAULT, M. História da Sexualidade: vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997, p.90.

<sup>158</sup> Imanente: 1. Que existe sempre em um dado objeto e inseparável dele; 2. Que está contido em ou que provém de um ou mais seres, independentemente de ação exterior. In FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986, p.918.



As relações de poder possuem lá onde atuam um papel diretamente produtor. Não estão, pois, em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução.

O poder vem de baixo. O princípio das relações de poder não tem como matriz geral, uma oposição binária entre os dominadores e os dominados, afirma Foucault. Uma dualidade que repercute de alto a baixo, e sobre grupos cada vez mais restritos, até as profundezas do corpo social. Ao contrário, as múltiplas correlações de força, que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições (aqui vale para o conjunto de participantes, suas organizações e instituições em atuação no Paranoá) servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social.

Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. De tal maneira se poder dizer, onde há poder, há resistência. E onde há resistência há contra-poder. E contra-poder que estratégica e intencionalmente organizado gera uma revolução. Essa resistência que se dá em rede, mostra também que o poder em sua concepção difusa, mesmo estando em vários lugares ao mesmo tempo, não é definitivo. É sempre provisório. Está sempre sem movimento. O comentário de Foucault assim se expressa.

As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos. [...] Lá onde há poder há resistência. [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede do poder. [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis.

Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais [sem grifo no original]. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução [sem grifo no original], um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder. É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder [sem grifo no original].<sup>159</sup>

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva, quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente. Em suma, a partir do

<sup>159</sup> FOUCAULT, M. Idem. pp.89-92.

**momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.**<sup>160</sup> [sem grifo no original]

Quando fala de dominação, Foucault se refere às múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade, às múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. Não toma, pois, o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de: um indivíduo sobre os outros; de um grupo sobre os outros; de uma classe sobre as outras. Ele tem bem presente que o poder, não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder é analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. **O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação;** nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. *“o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através dos indivíduos que ele constitui.”*<sup>161</sup> [sem grifo no original].

Este posicionamento de Foucault desmitifica o poder como algo situado em algum lugar único ou provindo deste único lugar. Para Ele, o poder não existe. Melhor dizendo, a idéia de que existe algo que é um poder, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, está baseada em uma análise enganosa e que não dá conta de um número considerável de fenômenos. Poder, para Foucault, é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. **E se o po-**

<sup>160</sup> FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995: p.241: Não ao sexo rei: entrevista a Bernard Henri Lévy in Le Nouvel Observateur, em 12/03/1977.

<sup>161</sup> FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995, pp.181-184: soberania e disciplina: curso do Collège de France em 14/01/1976.

**der é este feixe aberto, mal coordenado de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder.**<sup>162</sup>

Quando se analisa o poder em termos de relações de poder (malha de Relações ou teia de relações) torna-se possível apreender a relação que existe entre o poder e a luta, em particular a luta de classes. Foucault comenta que se impressiona com a maioria dos textos, senão de Marx ao menos dos marxistas, quando silenciam, com exceção talvez de Trotsky, sobre o que se entende por luta, e particularmente, luta de classe. O que “luta” quer dizer? Afrontamento dialético? Combate político pelo poder? Batalha econômica? Guerra? A sociedade civil permeada pela luta de classe seria a guerra prolongada por outros meios?

Essa problemática me interessa, sobretudo pelo fato de um dos meus pressupostos ser o de que o sujeito se constitui (ou pode se constituir ou é constituído) na relação social. Esta é uma relação de classe. E enquanto relação de classe, implica luta de classe: motor da história e da constituição do sujeito. Estudar o conceito de luta significa jogar um pouco mais de luz nessa importante questão.

Foucault retoma a palavra e responde a uma pergunta de seu amigo Jacques Alain Miller, recém chegado à mesa da prosa. que sujeitos afinal se opõem, pergunta Miller. Foucault então responde: em hipótese, todo mundo se opõe a todo mundo. Todo mundo luta contra todo mundo. Existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós. *“Não há, dados de forma imediata, sujeitos que seriam o proletariado e a burguesia. Quem luta contra quem? Todos contra todos. Existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós. Mas, o elemento primeiro e último são sempre os indivíduos, dentro de um processo de coalizões transitórias de maior ou menor durabilidade”*. (Foucault, 1995:256-257).

---

<sup>162</sup> FOUCAULT, M. Idem., p.248: Sobre a História da Sexualidade: entrevista a Alain Grosrichard, Jacques Alain Miller, Guy Le Gaufey, Gérard Miller, Catherine Millot, Dominique Colas, Jocelyne Livi e Judith Miller in “Ornicar” n. 10, Paris, sobre vontade de saber: volume 1 da História da Sexualidade publicada pela primeira vez no Brasil pela Edições Graal, Rio de Janeiro, 1978.

Até aqui, a minha exploração do complexo igarapético, da teia arânica de relações, seguindo o caminho e natureza da garimpagem que escolhi à discussão, fundamentação e problematização do meu objeto. Concluído esse percurso, o que fica? O que aponta minha reflexão teórica, tendo em vista meu objeto de estudo e tendo como referencialidade básica, a prática do Paranoá?

Creio que os fios centrais, o eixo-dorsal em que me referencio para análise/interpretação das falas e narrativas de alfabetizados e alfabetizadores, em termos gerais fica delineada, delimitada, e com contornos estabelecidos, quais sejam:

1. Um determinado processo de formação de alfabetizadores e alfabetização de jovens e adultos, sob determinadas condições e dependendo da natureza, em seu movimento prático, pode possibilitar a ocorrência de constituição de um sujeito político (poder) de sujeito epistemológico (de saber), um sujeito amoroso (que a é acolhido e que acolhe), separado e entrelaçadamente;

2. Um sujeito provavelmente se constitui, constitui e é constituído nas/as/pelas relações sociais. Relações estas, de classe (capital x trabalho). Como tal, envolvem lutas e contradições, próprias da história humana, de todos os modos de produção, e caso específico brasileiro: o capitalista.

3. As relações sociais estão atravessadas por relações de poder. Relações estas, que não estão localizadas apenas em só ponto [Aparelho do Estado ou Ordem Jurídica] embora, também neste.. Mas, poder localizado em vários pontos. E onde cada ponto é: ponto de partida; de chegada; de passagem. O Poder é um feixe de relações que perpassa, trespassa e atravessa toda a malha ou teia das relações sociais.

4. Essas relações sociais, atravessadas de relações de poder, são a arena, constituem o cenário de uma luta em amplitude micro e macro, visando a manutenção ou superação da hegemonia de uma classe ou fração de classe, sobre a outra. A luta de manutenção ou su-

peração de hegemonia: luta de classe, ideológica e contra-ideológica, pelo poder e contra o poder, são também fios entrelaçados dessa arena ou cenário. Arena ou cenário em que se constitui o sujeito. Sujeito que não só se constitui e é constituído, mas, que simultaneamente, constitui essas relações sociais. Sujeito que sou eu. Sujeito que é o outro. Sujeito que é simultânea e reciprocamente o Eu, o Outro e o Contexto Histórico-Cultural, em que os sujeitos podem estar situados. Ou seja, todos mediam e são mediados na simultaneidade dialética/dialogais dessas Relações Sociais.

5. O signo ( palavra escrita e particularmente a falada) está enredado nessa teia arânica das relações sociais, assim como, o pensamento e a consciência. São rios (águas) entre vários rios (águas) de um complexo igarapé de rios (águas) e árvores. Uns e outros se trespassam, se atravessam. Distintos e Indistintos. O rio (água) permanece rio. E a árvore permanece árvore. Mas, sem um e outro, não existe o complexo igarapé.

O sujeito falante e a sua palavra são os grandes protagonistas do grande jogo (no sentido foucaultiniano) das e nas relações sociais. A palavra é constituída pelo/no sujeito nas relações sociais. E as relações sociais a constituem no/pelo sujeito simultaneamente. Mas, ao mesmo tempo, a palavra constitui o sujeito (embora não exista sem este, enquanto ser falante) e as próprias relações sociais. Na mesma formulação está o pensamento, a consciência. Supera-se, pois, a dicotomia. palavra que precede ou palavra que é precedida. Pensamento que precede. Pensamento que é precedido. Consciência que precede. Consciência que é precedida. Fora e dentro. Antes e depois;

6. As relações sociais são relações de classe e relações de poder. Elas podem ter uma amplitude macro e uma amplitude micro. Amplitude micro, presente nas relações cotidianas, quaisquer que sejam. As amplitude macro e micro não estão separadas. Estão interligadas por vários fios, numa tessitura geral, que é o conjunto da sociedade. De tal maneira, que ao trabalhar a palavra, a fala, a narrativa de um alfabetizando ou alfabetizador, estou trabalhando um microcosmo, estou puxando um fio de vários fios: Fio que poderia indicar o que pode estar ocorrendo com cada sujeito e os vários sujeitos, movimento prático da produção da vida social, com marcas que cada um deixa e recebe estando inscrito na dialética da totalidade das relações sociais;

7. No conjunto das relações sociais do processo alfabetizador, existem Situações- Problemas- Desafio, de várias ordens e naturezas (biológicas e culturais), presentes no cotidiano do sujeito e no contexto histórico cultural em que vive. No enfrentamento dessas Situações-Problemas-Desafio, podem estar âncoras ou pilares sustentadores da ocorrência do movimento prático de uma possível constituição de um sujeito político, sujeito epistemológico e sujeito amoroso. Nesse enfrentamento podem estar presentes e se desenvolvem: a motivação, a necessidade, o desejo, a vontade de mudar. Mudança de si mesmo, do outro e do contexto histórico cultural (as microrrelações de seu cotidiano, em que inclui a alfabetização). Um sujeito político, à medida que descobre e exercita o poder. Um sujeito epistemológico à medida que descobre e exercita o falar/pensar e o pensar/falar, enfim o saber, como forma de poder. E um sujeito amoroso, à medida que descobre e se sensibiliza com a acolhida/escuta que recebe do outro e é também sensível em acolher/escutar o outro. Estes pontos constituem os pressupostos básicos, a que me reporto, à análise e interpretação das falas e narrativas.

### **CAPÍTULO 3: Caminhos caminhados: a prosa e seu desdobramento enquanto referencial de análise**

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, faço um breve resumo da ancoragem teórico conceitual que vários interlocutores foram me fornecendo, à medida que enfrentava os desafios da problematização do meu objeto. Na Segunda, delimito os contornos da concepção de ciência e método. Método entendido enquanto caminho. Finalidade da produção do conhecimento e os procedimentos metodológicos. E nessa caminhada introduzo o quarto capítulo da análise de falas e narrativas, escolhidas dentro do vasto material empírico que colhi.

#### **Retomando âncoras: os fundamentos da análise e interpretação do estudo.**

No capítulo anterior, convidei a um dedo de prosa, vários autores que na trajetória histórica da ciência de inspiração histórico cultural ou que por solicitação do meu próprio objeto foram comparecendo à mesa de conversa.

Assim sendo, Marx fala que a história da humanidade é a história da luta de classe, do antagonismo entre capital e trabalho, independente da vontade do trabalhador e do capitalista, face à exigência ôntica da mais valia, como condição necessária à existência, sobrevivência e perpetuação do modo de produção capitalista. Diz também que a base econômica e superestrutura político-jurídica constitui o conjunto da sociedade, totalidade das relações sociais. O aplicar do materialismo dialético (epistemologia, teoria do conhecimento) à economia e à sociedade, possibilita à Plekhanov a designação do Materialismo Histórico. Daí, Materialismo Dialético-Histórico, que se constitui o Eixo Fundante de Análise de todos os autores da corrente histórico-cultural, a começar por Vygotsky, Bakhtin-Volochinov, Wallon, entre outros.

A partir de Marx, Engels, Lênin e Vygotsky desenvolve uma reflexão sobre o conceito de relações sociais na perspectiva histórico-cultural, acrescida das contribuições de Pino e Srour. O conceito de relações sociais é basilar. Pois, é no complexo contraditório dessas relações sociais que os sujeitos se constituem e constituem essas mesmas relações. Relações sociais protagonizadas entre sujeitos. Sujeitos não isoladamente. Mas, sujeitos imbricados dialeticamente no conjunto do complexo infra-superestrutural em que estão historicamente inseridos. Sujeitos e contexto histórico cultural.

Vygotsky e Pino defendem esta constituição do sujeito nas relações sociais, entendidas estas em seu sentido marxista. Como tal, relações de classe. Segundo Marx, estas relações de classe não dizem respeito apenas às relações entre capitalistas e trabalhadores, mas, à lógica da contradição de afirmação/negação/afirmação capital/trabalho intrínseca ao modo de produção capitalista. Bakhtin/Volochinov propugnam que a palavra pode esclarecer a reciprocidade entre infra e superestrutura: o signo refletindo e refratando a realidade em transformação. Gramsci assegura que há uma reciprocidade entre infra e superestrutura. Reciprocidade esta, que é o processo dialético real.

Há uma permanente tensão/contradição/luta entre capital e trabalho, no sentido, da hegemonia ou manutenção da hegemonia de um sobre o outro. Esta tensão é o móvel das transformações que se operam no conjunto da sociedade e abre a perspectiva da iniciativa de uma classe romper o processo de hegemonia a que está submetida, numa luta que é ideológica e contra ideológica, completa Gramsci. Essa possibilidade da quebra da hegemonia de uma classe sobre outra, leva à discussão sobre a questão do poder. Foucault destaca que não se pode entender o poder, exclusivamente numa dimensão macro: Estado, na perspectiva marxista clássica ou Ordenamento Jurídico da Sociedade, segundo uma perspectiva positivista. Torna-se imprescindível compreender o poder, também sob sua ótica micro, às vezes, aparentemente invisível. Micro poder que perpassa as relações do quotidiano, quaisquer que sejam e onde estejam. Ele é um feixe de relações que tem efeito constitutivo/repercutivo nos sujeitos que constitui. Os sujeitos estão enredados em relações de poder, entrelaçados nesse feixe de relações, mesmo que não percebam que estão permanentemente perpassados e trespassados por essas relações.



A concepção de poder em Foucault está intimamente imbricada com a de saber. Onde está o poder, encontra-se saber e onde há saber, existe poder. Com a contribuição de Foucault, temos como resultante que as relações sociais são relações de classe (Marx, Engels, Lênin, Vygotsky, Bakhtin/Volochinov) e que dentro destas estão imbricadas relações de poder. E que essas relações sociais (classe, poder que pressupõe saber) acontecem numa dimensão ao mesmo tempo macro e micro. Micro e macro. Com embates e confrontos de poder, saber e posição de classe dialeticamente intrincados e imbricados.

Vygotsky mostra que palavra (linguagem) tem um papel central no desenvolvimento humano e na evolução da consciência como um todo. A palavra é um microcosmo da consciência humana. Mas, ao mesmo tempo considera que *“para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras — temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente — também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido este plano.”*<sup>163</sup> E arremata:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva<sup>164</sup>

A base de minha análise e interpretação das falas e narrativas no próximo capítulo, tem um eixo dorsal de referência: a constituição do sujeito no seu desenvolvimento histórico e no conjunto das relações sociais. Relações de classe, de poder, de saber e que têm também uma motivação: nela estão os seus desejos, necessidades, interesses e emoções, como lembra Vygotsky. Relações que em sua totalidade são contraditórias. Inerentes ao complexo da reciprocidade infra e superestrutura e do antagonismo capital-trabalho, como tal, possibilitadoras de luta contra-ideológica e de contra-poder, a nível micro/macro no intuito de romper a hegemonia de uma classe sobre outra: luta contra hegemônica. E é nesse emaranhado que palavra, pensamento, consciência estão inseridos. Pensamento, palavra, consciência que constituem, são constituídos e constituem à medida que simultaneamente os sujeitos falantes, pensantes, atuantes estão se transformando,

<sup>163</sup> VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.130.

<sup>164</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 129.

transformando e sendo transformados na/a/pela totalidade de relações sociais, características e específicas do modo de produção vigente em cada época.

Mas, há outro aspecto a ser considerado. As relações sociais, só são possíveis porque há um processo produtivo, que tem uma base econômica. Mas, não existiria essa base econômica e essas relações sociais sem o homem. O homem é produtor social da vida, conforme diz Marx. Daí, essas relações sociais, estarem marcadas por relações entre sujeitos e com sujeitos, que dentro dessas relações se transformam e transformam uns aos outros.

Torno-me humano pela mediação do outro, diz Vygotsky. O fantasma do outro me faz buscar minha autonomia, afirma Wallon (1986). Bakhtin defende que o sujeito se constitui na dialogia dialética que se estabelece entre o eu e o outro ou uns com os outros, na dimensão de um nós coletivo, digo eu. Dialogia que tem por base a alteridade, a alternância entre os sujeitos falantes, enraizada na realidade, na relação imediata com os enunciados do outro e na capacidade dos sujeitos suscitarem e desenvolverem reciprocamente uma atitude responsiva um com o outro e uns com e entre os outros. (1992:297).

O sujeito se torna falante sob o efeito de uma permanente relação reciprocamente responsiva ativa. Cada sujeito falante traz em sua fala, as palavras dos outros, com sua expressividade, tom valorativo, que são assimiladas, reestruturadas e modificadas. Palavra alheia. Palavra alheia-própria. Palavra própria. (1992:406).

Para a palavra e por conseguinte para o homem, nada é mais terrível do que a irresponsividade: a falta de resposta do outro, a indiferença. Marx diz que somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas, esse outro não é unicamente o outro imediato. São outros com os quais dialogo, como estou fazendo com Bakhtin e com todos os demais mestres da prosa. Como fiz e estou fazendo (ao longo deste texto) com os alfabetizadores, alfabetizados, moradores do Paranoá e a história que cada um produziu. História que cada um traz dentro de si. Que em cada um é significada de uma maneira e ganha expressividade através de suas falas, palavras, enunciados, narrativas. São múltiplas determinações e múltiplas significações.

O fato de ser ouvido, escutado, acolhido pelo outro, por si só, estabelece uma dialogia. O ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. Mas, num pensar que é um pensar sobre o mundo, estando no mundo, participando e produzindo os acontecimentos do mundo (1992:331) O mundo, a vida como acontecimento, conforme a também feliz expressão de Politzer (1998). Dentro dessa dialogia bakhtiniana, não há lugar para um locutor ou autor ativos e um locutor ou autor passivos. O ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprende com ele, elabora, reelabora o que ouve e sente, e dá sua resposta. Aí se torna locutor. E nessa alternância de sujeitos que falam e ouvem elaborantemente, estes se desenvolvem e se constituem. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro.

É o que chamo amorosidade: o desenvolvimento dessa capacidade de escutar/ouvir/pensando o outro e falar/pensando, levando em conta o outro que ouve/escuta. Talvez, a motivação, os desejos, necessidades, interesses e emoções que estão por trás das palavras e do pensamento que se expressam através delas. Não é a palavra que escuto. É um ser humano, que me traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve. Troca. Intercâmbio. Resultantes. Movimento prático dialético de um desenvolvimento em espiral.

O mundo tem um sentido (cosmovisão) e essa imagem é manifestada pela palavra, segundo Bóris Pasternak. Cada palavra, pois, não é uma palavra vazia. É a palavra de um homem, de um ser falante, que nela se manifesta sua visão de mundo. Que não é só sua. Sua e do universo cósmico em que está inserido. (1992:401).

Bakhtin ainda me lembra que apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, entre a língua e a realidade, que se dá no enunciado, provoca o lampejo da expressividade, o que me remete à mediação sógnica que Vygotsky destaca. A expressividade não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria

fora de nós. Está no processo de significação, na semiose, desenvolvida por e entre sujeitos falantes-pensantes-atuantes, numa imbricação dialética, que implica também e simultaneamente as condições da realidade objetiva em que estão inseridos.

Mas, continuando, que conceito de ciência e de método referencio nesse trabalho? São tantas as concepções de ciências bem como as formas e maneiras de fazer ciência que o homem acumula em sua trajetória histórica. Sem perder de vista, o referencial assumido anteriormente, me coloco na perspectiva epistemológica de Vygotsky e Morin e os demais que entrarem ao longo da conversa.

### **Situando ciência e método em Vygotsky e Morin**

*“A ciência é o caminho da verdade ainda que caminhe através de erros”<sup>165</sup>.*

#### **Vygotsky**

O sentido de ciência e verdade de Vygotsky, antecipa em muito as posições de um Morin.<sup>166</sup> Este se baseia nos estudos de: Einstein (teoria da relatividade); Darwin (evolução múltipla das espécies); Marx (as múltiplas determinações econômico-sociais no contexto dos antagonismos de classe); Freud (determinações e indeterminações do inconsciente humano); Max Planck e Heisenberg (teoria quântica); Niels Bohr (teoria da incerteza); Feyrabend (crítica ao positivismo e sua absolutização do específico enquanto lei geral; Popper (o princípio da falsificabilidade e não da certeza como ciência); Kuhn (a ciência avança por saltos, por princípios mutáveis historicamente, segundo as exigências de cada época); Whitehead (a ciência é mais mutável que a teologia); e Habermas, Adorno, Horkheimer (para além do interesse técnico: domínio da natureza; do interesse prático: domínio da sociedade, situa-se o interesse reflexivo, visando a emancipação dos homens: da razão instrumental à razão comunicativa/emancipadora), para fundamentar e apresentar sua crítica aos pressupostos/princípios da ciência clássica.

<sup>165</sup> VYGOTSKY, L.S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. In Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins e Fontes, 1996, p. 405.

<sup>166</sup> MORIN, Edgar. “Ciência e Consciência”. Lisboa: Publicações Brasil América, 1990.

Entre esses princípios, Morin destaca os de: universalidade e inquestionabilidade da verdade; isolamento ou disjunção do sujeito que conhece, objeto conhecido e o ambiente em que estão situados; deificação da ciência enquanto razão e explicação última de todas as coisas.<sup>167</sup>

Em contraposição ao modelo de ciência clássica, MORIN apresenta o paradigma da complexidade, que entre outros princípios defende: 1. relação de complementaridade e inseparabilidade entre o que é local, singular, imprevisto, com manutenção do princípio da universalidade das leis gerais da ciência; 2. dialogia dialética intrínseca ao fenômeno: ordem, desordem, interação, organização ...; 3. conjunção entre sujeito que conhece, objeto conhecido e meio ambiente em que se situam; 4. possibilidade de se reconhecer cientificamente a noção de autonomia com dependência; 5. visão multidimensional e não unidimensional da sociedade; dialogia com incerteza, numa perspectiva de totalidade, considerando as múltiplas visões de um fenômeno, evitando o reducionismo do todo. (Reis,1996:14).

O primeiro princípio convida a ciência contemporânea a recuperar o acontecimento, como algo movente da própria ciência. O medo do acontecimento é devido à sua imprevisão e este não faz parte do modelo da ciência clássica. Daí terem razão: Popper ao afirmar que a verdade de uma ciência está na possibilidade de ser refutada; Bohr quando diz que fazer ciência é trabalhar com a incerteza e Habermas ao propugnar que a verdade é um consenso estabelecido em cada época e momento.

O segundo princípio mostra que ordem, desordem, interação, organização estão em movimento contínuo e permanente e são dialeticamente imbricados. “Ordem for noise” é o princípio básico. Quando se vê as estrelas, elas se apresentam como que organizadas ao acaso, olhando-as atentamente parecem harmônicas. No entanto, fazem parte de um universo em expansão, em dispersão. Como tal, nascem, explodem, morrem e vivem. O

---

<sup>167</sup> REIS, Renato Hilário dos. A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de Relação com o Mundo, o Ambiente e a Sociedade: a questão do paradigma. In GUIMARÃES, A.A.; MANSANO, C.F.; MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Edgar Morin. Campinas: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, 1996, mimeo.

organismo não é constituído pelas células, mas, pelas ações que se estabelecem entre as células.

O terceiro princípio sinaliza que não há possibilidade de conhecimento sem a marca do sujeito. Este se interrelaciona com o objeto e deixa sua marca. A objetividade traz pois, a marca do sujeito, sua visão de mundo, de sociedade, seus valores, sua história e sua cultura. Nessa perspectiva, surge a possibilidade de se construir uma teoria científica do sujeito e da subjetividade, nos termos do que propõe ATLAN<sup>168</sup> “numa época de cientificismo ingênuo, pensou-se que a subjetividade pertencia ao mundo da ilusão e que só o saber objetivo expressava a verdade. Hoje em dia, sabemos que isso é falso. A subjetividade não é uma ilusão. É uma outra parte do real, não menos importante.”

O quarto princípio diz respeito à organização recursiva, cujos efeitos e produtos são necessários à sua própria provocação de efeitos e à sua própria produção. **MORIN destaca que uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas estas produzem um todo organizador, o qual retroatua sobre os indivíduos para o co-produzir na qualidade de humanos, o que eles não seriam se não dispusessem de linguagem, educação e cultura** [sem grifo no original] . Assim, o processo social é um elo ininterrupto em que, de alguma forma, os produtos são necessários a quem os produz. Daí se poder dizer que, o sociólogo não está apenas na sociedade. De acordo com a concepção hologramática, a sociedade também está nele. Ele está possuído pela cultura que possui (Morin, 1990:15)

A autonomia do indivíduo-sujeito-vivo, sendo dependente do ambiente, é também dependente de sua ascendência genética e da sociedade onde se inscreve, na cultura e na linguagem. Assim como os animais comem vida (plantas, outros animais) para produzirem vida, assim também o homem precisa comer o conteúdo sócio econômico cultural, para produzir sua própria autonomia. Ou seja, paradoxalmente, só pode ocorrer autonomia com dependência. Assim sendo, para que haja liberdade é preciso um universo com seus determinismos, constâncias, regularidades e seus indeterminismos (potencialidades de jogo, risco, aventura, imprevistos, incertezas). A estas condições externas, se juntam condições

---

<sup>168</sup> ATLAN, H. Entre Cristais e Fumaça. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.

internas: um aparelho neurocerebral capaz de representar uma situação, de elaborar hipóteses, capaz de elaborar estratégias. Enfim, condições externas que possibilitam uma escolha, e internas, que permitam realizá-la. Dessa forma, os indivíduos fazem a sociedade, que através da cultura faz os indivíduos. A autonomia da sociedade depende dos indivíduos, cuja autonomia depende da sociedade.<sup>169</sup>

O quinto princípio considera que a sociedade não se explica unidimensionalmente mas multidimensionalmente. Não temos a verdade, ou uma verdade. Temos verdades e múltiplas verdades. Nesse sentido, Morin lembra que Bohr defende a necessidade de se aceitar as contradições entre as concepções corpuscular e ondulatória da partícula, não por fadiga mas por consciência dos limites da lógica. As experiências de Bohr levam racionalmente a esta contradição e rupturam a antinomia até então excludente entre uma e outra, o que contribui, notavelmente, ao avanço da epistemologia da ciência.

Esta múltipla visão do fenômeno é inaceitável na ciência clássica, dominada por uma lógica do princípio de identidade, em que a coisa é ou não é, nunca podendo ser isto e aquilo. Assim se pronuncia Morin

:

O trabalho com a incerteza perturba muitos espíritos, mas, exalta outros; incita-nos a pensar aventurosamente e a controlar o nosso pensamento. Incita-nos a criticar o saber estabelecido, o que se impõe como certo. Incita-nos a auto-examinarmos e a tentarmos autocriticar-nos. [...] A incerteza incita à complexidade. Que não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e a inclusão do observador na observação.<sup>170</sup>

Uma incerteza que incita à complexidade. Que não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e a inclusão do observador na observação. A esta afirmativa de Morin, Bakhtin diz que a compreensão do todo do enunciado e da relação que se estabelece necessariamente dialógica se dá também com o pesquisador nas ciências humanas, pois este participante do diálogo, pratica um ato de compreensão, ainda que seja num nível específico que dependa da compreensão da orientação ou da pesquisa. Em microfísica (teoria dos quanta) o observador é incluído no mundo observado, não se situa em parte

<sup>169</sup> MORIN, E. op. cit. p. 223. In REIS, R.H. op. cit. p. 16.

<sup>170</sup> MORIN, E. Idem, pp. 160-165. In REIS, R.H. Idem p. 16.

alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (1992: 355).

Os estudos de Averintsev<sup>171</sup>, revela Bakhtin permitem-lhe assegurar que: “*cumprer reconhecer que a simbologia não é uma forma **não científica** do conhecimento, mas forma **científica diferente** do conhecimento, dotada de suas próprias leis internas e de seus critérios de exatidão*” (1992:402). Ou seja, a análise, a interpretação do texto, a produção de sentidos, não é uma forma não científica de conhecimento, mas uma forma científica diferente de conhecimento. E fazer ciência, demonstra Vygotsky é analisar, interpretar, tentar buscar a essência dos fenômenos que não se confunde com a impressão dada pelos sentidos. Posição que é semelhante à de Marx, quando argumenta que se aparência e a essência fossem a mesma coisa, não haveria necessidade da ciência.

A incerteza como algo inerente à ciência é também compartilhada por Vygotsky, quando afirma que: “*a ciência é a busca da verdade ainda que caminhe através de erros*”, que citei na epígrafe do texto, e pela sua definição de método, apoiada em G. P. Zelionii, quando diz que a palavra método inclui duas coisas distintas 1. a metodologia da pesquisa, o procedimento técnico; 2. O método de conhecimento, que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência.<sup>172</sup>, que eu denomino matriz política-epistemológica de uma ciência, ou de uma pesquisa.

Além de sua concepção de ciência e de método, há uma outra afirmação de Vygotsky que estabelece um elo entre Morin, ele e Bakhtin, sobre a busca da verdade, tendo o cuidado de situar a verdade, como válida dentro de um determinado tempo e contexto. Por isso, é sempre provisória. E daí uma incerteza que não é ausência de certeza, mas uma verdade, uma ciência que sendo parte da história humana, está sempre em desenvolvimento e transformação. Muda o homem, muda a sociedade, muda a ciência. Ou

---

<sup>171</sup> AVERINTSEV, filólogo russo, nascido em 1937. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.415.

<sup>172</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit., p. 282.



modifica a ciência, transformam-se o homem e a própria sociedade. Vygotsky chama mais ainda a atenção para a complexidade da questão, quando assim se expressa:

Como bem disse Münsterberg: Em última instância, mais vale obter uma resposta provisória e relativamente exata a uma pergunta corretamente formulada do que contestar, com a exatidão de uma décima, uma pergunta formulada de forma equivocada” (1922, p.6). Na criação e na investigação científica, a formulação correta a uma pergunta não é um ato menos importante do que a elaboração da resposta adequada, e exige muito mais responsabilidade.<sup>173</sup>

Mas, creio que o testemunho historicamente mais eloquente e genial sobre a provisoriedade da verdade, porque tudo está sempre mudando e em permanente movimento é dado por Heráclito de Éfeso<sup>174</sup>, nascido em Grécia e um dos primeiros dialéticos da história da humanidade, que entre outras coisas proclama: *“não é possível descer duas vezes no mesmo rio, nem duas vezes tocar uma substância mortal no mesmo estado; mas pelo ímpeto e a velocidade da mutação (se) dispersa e novamente se reúne, e vem e desaparece (fr. 91). A quem desce os mesmos rios, alcança-os novos e novas águas (fr.12). Descemos e não descemos em um mesmo rio, nós mesmos somos e não somos (fr. 49).”*<sup>175</sup>

Os acréscimos que desenvolvo em relação ao capítulo anterior, agregando contribuições de Vygotsky, Bakhtin Morin e Heráclito de Éfeso quanto à ciência, método, verdade, conhecimento, me permitem afirmar que uma apreensão da realidade, está na significação colada à palavra e produzida pelo sujeito no ato da enunciação da palavra, que indica ou indicia o que pode estar acontecendo com o mesmo no seu movimento prático de desenvolvimento. Além disso, essa palavra (escrita ou falada, oralizada, verbalizada, etc.) sem processo semiótico, sem semiose, sem significação (sem estar num movimento de

<sup>173</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit. p. 251.

<sup>174</sup> HERÁCLITO (VI-V A.C.), grego, nascido em Éfeso, é o “filósofo do devir, do vir-a-ser, do movimento. Para Ele, o universo muda e se transforma infinitamente a cada instante. Um dinamismo eterno o anima. A substância única do cosmo é um poder espontâneo e se manifesta pelo movimento. Tudo é movimento: “panta rei”, isto é, “tudo flui”, nada permanece o mesmo. As coisas estão em incessante mobilidade. A unidade da variedade infinita dos fenômenos é feita pela “tensão oposta dos contrários”. Tudo se faz por contraste. “Da luta dos contrários é que nasce a harmonia”. O pensamento humano deve participar do pensamento universal imanente ao universo. E o princípio unificador que governa o mundo é o *Logos*. Logos que tem dois sentidos: 1. Princípio cósmico subjacente ao fogo, elemento primordial na criação. 2. Inteligência ou razão humana, voltada para o conhecimento do real.” (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, pp.125 e167)

<sup>175</sup> HERÁCLITO DE ÉFESO. In MONDOLFO, Rodolfo. O Pensamento Antigo. São Paulo: Mestre Jou, 1964, p. 46.

elaboração de compreensão, de atribuição de sentidos pelo, com e entre sujeitos) é “letra morta”. É apenas um barulho, um som que pode não dizer nada, um som que pode não significar nada. A palavra só tem sentido à medida que está ancorada na materialidade de um sujeito falante, que por sua vez está enraizado num mundo concreto (de relações sociais, poder, classe, antagonismos, modo de produção). Esse sujeito falante/pensante/atualante significa, desenvolve um processo semiótico, dentro da totalidade das relações, em que está inserido, e indicia, revela essa significação, através, da palavra, de suas narrativas, de seus enunciados.

Daí, a importância da produção semiótica, da produção sónica. Não enquanto um “a priori”. Mas, sim, na qualidade de um movimento historicamente “em-sendo”, colado na materialidade da produção social da vida. Portanto, uma semiose: um contínuo produzir de sentidos que se dá dentro de determinadas condições materiais. Que não é algo solto no ar, como saísse de um ente abstrato. A produção/atribuição de sentidos, o processo de significação, ressignificação, a semiose, enfim, segundo o parâmetro histórico-cultural e a meu modo de ver, resultantes do conjunto das relações sociais e ao mesmo tempo estão constituindo as relações sociais numa sociedade historicamente considerada.

As falas e narrativas que obtive mediante conversas/entrevistas com alfabetizandos e alfabetizadores<sup>176</sup>, gravadas em vídeos e depois transcritas, além de uma convivência e participação no Projeto Paranoá por 10 anos, são meu ponto de partida para análise, compreensão, interpretação, da possível ocorrência de um movimento prático de constituição, do que eu estou denominando sujeito político, sujeito epistemológico e sujeito amoroso, no desenvolvimento e prática histórica dos moradores do Paranoá, especificamente daqueles com participação no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e sua intencionalidade política-epistemológica-pedagógica, descrita no capítulo primeiro.

---

<sup>176</sup> As conversas-entrevistas ocorrem em um primeiro momento em junho de 1997, envolvendo 5 alfabetizadores e 5 alfabetizandos. E em um segundo momento em junho/julho de 1999, com participação de 2 alfabetizadoras-coordenadoras, 1 dirigente do CEDEP 1 alfabetizanda da primeira turma de 1986, que se

Na minha análise levo em conta a história de vida de cada sujeito, desde a sua chegada ao Paranoá (ainda invasão, favela, ocupação, moradia em precários barracos) até os dias atuais, em que se conquistou a fixação do Paranoá, e este se tornou oficialmente cidade satélite. Na narrativa de cada sujeito, uma história. Em cada história, um processo de desenvolvimento. E nesse processo de desenvolvimento, a partir do referencial teórico que discuti, a garimpagem de indícios que revelem a possível ocorrência de transformação de cada sujeito ou sujeitos em sujeitos de poder, saber e amor. Consoante o próprio Vygotsky, repetindo Blonski “o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento”.

A análise também leva em conta, que é no bojo das relações sociais, inerentes à reciprocidade dialética infra-superestrutural e presente com e na palavra (microcosmo da consciência, da sociedade e da totalidade das relações sociais) e produzida na práxis histórico-cultural do sujeito e entre sujeitos), que ocorrem as transformações do sujeito em sua caminhada histórica. Transformações estas que o sujeito desenvolve consigo mesmo. Que produz no e com o outro ou com e nos outros. Que desenvolve reciprocamente da relação com os outros e dos outros, no conjunto das relações sociais. Relações estas, aqui entendidas como as determinações constitutivas que o sujeito ou os sujeitos recebem da base econômica e simultaneamente desenvolvem com e sobre estas, na contradição inerente às relações sociais, como tais, relações de classe, de poder, mas, também de acolher e ser acolhido, na dialogia poderes/saberes/sentimentos.

Parafraseando Vygotsky, eu não estudo alfabetizadores e alfabetizados, e sim os indícios que estão em suas falas e narrativas como sujeitos falantes que são, e que sinalizam ou podem sinalizar, com o desenvolvimento e a constituição de cada um. Indícios descobertos pela análise, da interpretação, da compreensão de suas falas e narrativas. Conforme expressão de Engels, uma máquina a vapor prova as leis da transformação da

---

tornou alfabetizadora e 1 alfabetizadora que continua a desenvolver sua escolaridade e tem participação na vida da comunidade do Paranoá.

energia de forma não menos concludente de que 100 mil máquinas (K. Marx e F. Engels, Obras, t. 20, p.543).<sup>177</sup>

E Vygotsky, mais uma vez se apresenta e me diz:

**[...] Nossos marxistas afirmam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo o mundo. Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.**<sup>178</sup> [sem grifo no original].

A argumentação de Engels é de que tanto a análise de uma quanto de 100 mil máquinas a vapor permite obter o mesmo valor de verdade, quanto às leis da transformação da energia. O dizer de Vygotsky de que cada coisa pode ser considerada um microcosmo e que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor da classe já que reflete e está inserida a/na totalidade das relações sociais. Tudo isso me anuncia que os sujeitos de minha pesquisa e a análise, interpretação e compreensão que faço de suas falas e narrativas em sentido histórico, podem me revelar/desvelar um possível movimento prático microscópico, da ocorrência de uma constituição múltipla desses sujeitos. Sujeitos de amplitude e contornos definidos em: sujeitos de poder (político); de saber (epistemológico) e amoroso (que é acolhido e acolhe).

Vygotsky dá mais uma contribuição que reforça ainda mais a ancoragem de minha análise, quando defende a possibilidade de se fazer ciência na dimensão do micro, principalmente quando desvela a importância do singular, como chave de toda psicologia social. Assim ele se expressa: ***“podemos ver que nessa colocação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade”***<sup>179</sup> [sem grifo no original]. O autor deixa claro, mais uma vez, com a ênfase que dá ao singular e ao indivíduo, a possibilidade e pertinência de se considerar, para efeito de análise, um singular, no meu caso, palavra falada/fala, narrativas, como um microcosmo da totalidade das relações

<sup>177</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem p. 352.

<sup>178</sup> VYGOTSKY, L.S. Ibidem p. 368.

<sup>179</sup> VYGOTSKY, L.S. op. cit., p. 368.

sociais. Como tal, ratifica a minha hipótese da possibilidade de se analisar a constituição ou a ocorrência de uma possível constituição de sujeito ou sujeitos, a partir da palavra falada/fala desenvolvida ou dita por alfabetizandos ou alfabetizadores em um certo momento e em determinado processo de alfabetização de jovens e adultos, com suas condições objetivas/materiais específicas.

E mais ainda, ao ressaltar que o fato de se adotar o marxismo não significa que está solucionado o problema da psique – que é uma construção secular – Vygotsky me assinala também que: a práxis da constituição do sujeito se insere na práxis histórica da própria constituição da sociedade, da própria humanidade. Por isso, analiso os sujeitos alfabetizandos e alfabetizadores do Paranoá, dentro da própria formação histórica do Paranoá, caminho que desenvolvo desde o primeiro capítulo. Cada narrativa histórica analisada, é parte da origem e desenvolvimento da cidade do Paranoá, e esta do desenvolvimento histórico-econômico-político do nosso país, sobretudo, a partir da década de 60 até os tempos atuais. Assim posto, passo ao próximo capítulo.

#### **CAPÍTULO 4: alfabetizando, alfabetizados e alfabetizadores: falas, narrativas, histórias e desenvolvimento da constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso.**

##### **Conversando com Eva Lopes Sampaio (Eva): a alfabetizanda que se torna alfabetizadora.**

Nasci em 1963, em Brasília, numa invasão do Núcleo Bandeirante<sup>180</sup>. Minha mãe tem origem em Porto Nacional-Go. Meu pai é de Sergipe. Morei em Ceilândia, a primeira cidade satélite construída para receber as pessoas removidas das chamadas invasões (favelas) do Plano Piloto, que é a região central de Brasília.. Sou a terceira de 3 filhos, nascida no postinho médico do Núcleo Bandeirante. Comecei o primeiro grau, mas, como tantos brasileiros e brasileiras, não tive condições de continuar os estudos. Casei-me aos 15 anos. Vieram 3 filhos. Não tive mais estímulo para continuar estudos, principalmente, devido as exigências e cuidados com os filhos e marido. Casada, não tinha moradia própria e nem fixa. Ouço, então, pelo rádio que as pessoas estavam indo para o Paranoá. Nem sabia, onde era. Pensei que fosse fora do Brasil. Fui na invasão de 1981. Nessa época, os filhos tinham idade de 1 ano e 1 mês, 2 anos e 2 meses e 3 anos e 3 meses. O Paranoá era cheio de barraquinhos pequeninhos, cabaninhas. Fizemos um barracão de lona, caixa de papelão e cobertores. O barracão era tão pequeno, que 2 dos 3 filhos tiveram que ficar com o sogro e sogra. Tinha 1 cama de solteiro, 1 fogão e 1 mesinha. Tudo num cômodo só.. Com o tempo fomos tentando aumentar o barracão, mas, a Terracap e seus fiscais não deixavam. A gente aumentava o barracão à noite e no outro dia era derrubado. Meu marido é eletricitista. Na época trabalhava para o Banco do Brasil, através de firma terceirizada. Foi um tempo sofrido e um longo caminho percorrido: as lutas dos moradores do Paranoá, a alfabetização de jovens e adultos. E meu desenvolvimento foi se dando, à medida que todas essas coisas foram acontecendo

*Quando se derrubava um barracão, qual era a atitude dos outros moradores?*

---

<sup>180</sup> Núcleo Bandeirante: 1º núcleo habitacional de Brasília, a chamada cidade livre. Hoje, se constitui cidade-satélite.

A pessoa não desistia. Levantava novamente [o barraco] com ajuda dos outros, o que era muito comum: um dava uma madeirinha, outro pegava lona. Era um tal de bater prego a noite toda. Ninguém dormia. Havia, pois, muita solidariedade porque todos nós estávamos no mesmo barco. Era até estranho, porque até os moradores velhos - os do começo da barragem do Paranoá – colaboravam com a água, que era encanada, mas, eles liberavam uma vez por semana, para os novos moradores. Com o tempo e o aumento da população, tiveram medo de que água faltasse, porque era de uma mina, mas, isso foi resolvido, e a solidariedade permaneceu. Além disso, com o tempo os barracos foram numerados pela Terracap e conseguimos aumentar o nosso. Nesse tempo, em que a comunidade era muito unida, começaram os grupos de movimentos do Paranoá.

*Eva, como esses grupos começaram? Alguém de fora do Paranoá? Os próprios moradores? Como foi?*

Começaram pelo movimento mesmo dos moradores. Vamos supor, uma pessoa tinha uma dificuldade e alguém ficava horrorizada porque não conseguia o que precisava.. Então, o mais audacioso, ou com mais tempo ia ao Palácio do Buriti. Se não conseguia nada, voltava, chamava um grupo de pessoas, cada um com seus problemas e voltava. Foi criado o movimento<sup>181</sup> de que participava a Lourdes (nessa época bem novinha), Delcione, Laércio e outros, para lutar por água e moradia decentes.

*E a alfabetização de jovens e adultos e particularmente a sua alfabetização, como acontece nesse processo todo?*

Dentro desse grupinho, houve uma preocupação com as pessoas que não tinham estudo. Aos poucos foi se desenvolvendo a organização da alfabetização, a partir da reivindicação de pessoas que queriam estudar ou que tinham abandonado, como foi o meu caso. O grupo diante dessa necessidade fez uma pesquisa no Paranoá, indo de casa em casa, perguntando quantas pessoas não sabiam ler e escrever e se caso tivesse uma escola para adulto, se a pessoa queria estudar. Na época, a maioria das pessoas não tinha estudo

---

<sup>181</sup> Aqui Eva se refere ao Grupo Pró-Moradia do Paranoá, já historiado pela Lourdes no capítulo 1 e detalhado na nota de rodapé 14

nenhum. Era analfabeto mesmo. Pouquíssimas tinham iniciado estudo. Meu marido era alfabetizado, e eu não sendo alfabetizada respondi que queria estudar. Eu tinha parado há mais de 3 anos, e naquela batalha toda eu já não sabia mais nada: a gente regride quando não fica na ativa, não acompanha! Tentaram junto as autoridades e não conseguiram. Então, começaram por conta própria. A Igreja [Católica] construiu três salas ao lado [da igreja São Geraldo] e foi iniciada a alfabetização com 3 turmas de 35 alunos e eu, em uma delas. Tinha sala para quem não sabia nada. E sala para quem já sabia alguma coisa. Ao mesmo tempo que começava a alfabetização o grupo lutava pela vinda do supletivo para o Paranoá. Porque o adolescente que sai da escola com 13, 14 anos e desiste por algum motivo, fica com vergonha de estudar durante o dia e o adulto não estudava porque não tinha como. A reivindicação foi tão forte que o supletivo veio para o Paranoá. Concluí a alfabetização e passei para o supletivo já na 5ª série. Além disso, havia a reivindicação para a saúde: não tinha posto de saúde. Com “As Bandeirantes”<sup>182</sup>, é que ocorria algum apoio às mães e filhos. Veio também a grupo da Lourdes que montou uma creche e depois veio a creche da Medalha Milagrosa (Congregação das Irmãs de São Vicente de Paulo).

*E depois, de estar alfabetizada, que você fez?*

Eu fiz a 5ª e 6ª série do supletivo e fui estudar no GAN: Ginásio da Asa Norte. Nele eu fiz a 7ª e 8ª série. Depois fui fazer o 2º grau no CAN: Colégio da Asa Norte, hoje, Centro Educacional Paulo Freire. Fui para o Guará<sup>183</sup>, mas, continuava morando no Paranoá. O Guará era muito longe e ficava muito difícil para mim, mas a luta para continuar estudando me impulsionava. Quando entrei para a alfabetização no Paranoá, foi um pouco por curiosidade, mas, não tinha aquela vontade de continuar. Mas, como o Projeto levantava o astral do aluno, fazia com o aluno sentisse vontade de continuar, a distância passa a não ser problema. E assim, eu terminei o 2º grau.

*Essa vontade de ir para frente, essa animação, vem da alfabetização?*

<sup>182</sup> “As Bandeirantes” serviço criado por D. Elza e seu esposo Dr. Nardelli de apoio às mães e suas crianças: Creche e acompanhamento de condição de saúde e desenvolvimento.

<sup>183</sup> Uma das cidades satélites de Brasília.



Vem do tempo da alfabetização. O Projeto me deu força, como deu a muitos. Trouxe segurança, pois era um trabalho sério e o contato entre alfabetizador e alfabetizando era grande e carinhoso. Acredito que isso levou muitos a continuar e a terminar os estudos. Aí é que me deu força, como deu para muitos. Eu era desanimada. O Projeto traz uma segurança própria para pessoa. É diferente do ensino tradicional. Ele passa uma “garra” para o aluno. Muitos alunos que estudaram na minha sala, continuaram. Eu conheço até uma colega, que entra em qualquer movimento, em qualquer reivindicação, que é a Zefinha. A Zefinha terminou o primeiro grau, tenho certeza. Tem também, o Ciríaco, que terminou o segundo grau.

*O Projeto passa uma vibração, produz uma segurança própria na pessoa. Há uma transformação no tempo e com o tempo da imagem que o alfabetizando carrega consigo quando chega, mas, também cria uma vontade de ir para frente. Não só perde o medo de falar em sala ou em uma reunião de muita gente, como é o fórum, mas também, passa a conhecer a si mesmo mais, aos outros colegas, a conhecer os problemas de sua comunidade, a se envolver com eles. Ou seja, as palavras de Eva parecem indicar que há uma quebra da “vergonha de falar e olhar um para com o outro do e dos alfabetizando. E nisso, ajuda muito, acolhida que o alfabetizando tem quando chega, a reciprocidade que adquire de acolher, à medida que é acolhida. Acolhida de escuta, de pensar o que o outro coloca. E um outro aspecto que ela aponta é o fato de que o desenvolvimento das conversas em sala de aula e no fórum em torno de temas (Situações Problemas-Desafio) do cotidiano do alfabetizando ou de outro morador do Paranoá, facilita o deslanchar da conversa. Um puxa a conversa... Outro, se anima, e de cada fio puxado, a conversa espicha, o alfabetizando se desamarra, pensa sobre o problema para falar, e escuta-pensa sobre o que o outro pensa sobre o problema.*

*Nessa dialogia-dialética bakhtiniana, o alfabetizando vai se constituindo, constitui o outro e é constituído pelo outro, numa relação de responsividade ativa, ancorada na base material da existência de cada alfabetizando e cada alfabetizador. Há um terceiro elemento presente na dialogia, que são as condições de vida de cada um e o posicionamento de cada voz e do diálogo de múltiplas vozes, face ao problema que a seu modo afeta alfabetizando, alfabetizadores e demais moradores do Paranoá. Indícios de*

*um sujeito que é acolhido e acolhe, que se abre e exercita o falar-pensar-falar tendo prazer de aprender, desenvolver, vontade de continuar aprendendo, buscar saber mais, como ocorre na história da própria Eva.*

*Como você poderia falar sobre essa vibração, essa coisa diferente em relação a outras escolas?*

No Projeto, quando a gente consegue acertar algum tipo de exercício, quando a gente consegue assimilar é como se o alfabetizador pegasse na mão da gente e ensinasse passo a passo. A gente sente isso. Tudo é colocado com aquele carisma. Estou ensinando, o que aprendi, eu estou ensinando um pouquinho para você e você está ensinando um pouquinho para mim. A gente sente que o alfabetizador diz: eu estou aprendendo e a gente então pensa assim: se ele pode, porque eu não posso continuar? Porque eu também não posso ser, um dia, um alfabetizador? Com isso, alguns colegas alfabetizando meus se empolgavam e diziam “Ah! Eu quero ser professora, eu quero me formar para ser professora.” Outros falavam assim: “eu quero estudar e vou ser motorista.” “Eu quero ser enfermeira.” Outra, já ia mais longe e afirmava: “eu quero ser médica.” Isso tudo, porque o Projeto passa essa vibração, essa empolgação de continuar a estudar, de vencer na vida, uma vontade de saber mais.

*O que leva ou levou você a voltar ao Projeto de alfabetização, depois dessa caminhada toda?*

A minha chegada ao Projeto foi a necessidade dar continuidade. De vez em quando eu faço metas. Coloco essas metas em um caderninho, para tentar cumprir. As metas que fiz há três anos atrás eram: procurar um trabalho remunerado em que eu tivesse satisfação e procurar um trabalho comunitário, coisa de que eu sentia necessidade. Eu queria uma coisa solta, sem cumprir horário, sem responsabilidade de cumprir direito. Um dia, eu fui à administração do Paranoá e encontrei com o João do Violão<sup>184</sup> que me perguntou se eu não queria fazer parte do Projeto do CEDEP. Ele disse assim: “Eva, porque você não faz parte

---

<sup>184</sup> João do Violão faz parte da turma de jovens que da atuação da igreja, passando pelo Grupo de Pró-Moradia e pela Associação de Moradores, funda o CEDEP.

do Projeto de alfabetização do CEDEP?” Isso, no ano passado, 1998. Eu respondi: vou pensar!. Aí ele disse mais: “pensa mesmo... o Projeto está precisando de pessoas iguais a você, ainda mais que você acompanhou a derrubada dos barracos, você acompanhou tudo.”. Eu fiquei pensando uns dias e decidi: “Ah!, hoje eu vou na escola.” Encontrei uma amiga que me disse do Projeto e da existência de vaga na escola 26, e ainda da ajuda de custo de duzentos reais. Esses duzentos reais para mim não tinha validade, porque eu tive comércio (agora não tenho, porque fechei, mudei de lugar). Eu resolvi ir na escola mais perto de casa. Fui Escola da quadra 14 e lá encontrei a Creuza, que está no Projeto há muitos anos e me perguntou: você veio indicada por quem? “Não. Eu conversei com o João do Violão e ele me sugeriu procurar o Projeto.” Creuza, então disse: “Tem uma vaga sim.”;

*Eu encontrei o João do Violão e ele me disse: “Eva, porque você não faz parte do Projeto do Projeto de alfabetização do CEDEP? Novamente, o outro. O desafio. O convite à caminhada, à continuidade do desenvolvimento. O movimento prático de um sujeito desejante de um trabalho comunitário, marcado pela própria alfabetização de que fez parte que dialoga com um sujeito historicamente na mobilização e organização comunitária. A possibilidade de exercer o poder através de um saber, como diz Foucault. Fazer algo pela minha comunidade significa provocar alterações na comunidade, alterar de alguma forma as relações sociais vigentes, que implicam relações de poder. O Encontro. O pré-conhecimento histórico de luta pela casa, saúde, educação, organização, mobilização. E daí a decantação de um convite, que fica sendo decantado, ruminado, nas entranhas de Eva, em sua solidão sem solidão monologizante. E aí vem a decisão: vou ser alfabetizadora. Fica sabendo de uma vaga na quadra 26, mas, vai à quadra 14 e aí encontra Creuza e não só Creuza, começa a se descobrir se constituindo alfabetizadora, não mais só, uma analfabeta que se tornou alfabetizada, seguiu os estudos e vive alfabetizada. Quer ir além, aprender mais, ensinando.*

### **A alfabetizanda Eva se descobre alfabetizadora Eva na alfabetizanda Eva**

A Creuza me colocou junto à Lúcia. Pensei que não ia dar conta de ser alfabetizadora. Esse pessoal tem muito tempo de Projeto. Como eu vou fazer os planejamentos? Ai, eu voltei ao tempo que fui alfabetizanda, em 1986, na primeira turma,

ou seja 12 anos antes. Até então, eu não tinha descoberto, nem observado que fui alfabetizanda e que já estava ali como alfabetizadora. Ficava aquele negócio assim dentro de mim, de não saber nada e assim ficava só atrás da monitora, para aprender. No segundo dia, eu já fui ensinando os alunos, passando de mesa em mesa, sentando junto deles, fazendo um trabalho de acompanhamento. Ao voltar para casa, eu mesma fiquei surpresa comigo: como eu sabia que tinha que passar de mesa em mesa? Aí, eu descobri de que estava fazendo o mesmo trabalho que minhas monitoras (alfabetizadoras) faziam comigo e sem perceber. No terceiro dia, comecei a me espelhar na Fatinha, que foi minha alfabetizadora. Eram três na época: Fatinha, Raimunda e outra que não lembro o nome agora. Comecei a me espelhar e foi dando certo. Depois, passei pelo curso de formação que é dado pela UNB. Fui escalada para acompanhar a Lúcia e ir aprendendo com ela. Esta teve que se ausentar, eu assumi tudo. E os alunos passaram a gostar do meu jeito de trabalhar.

*Como é interessante: para ser alfabetizadora hoje, a alfabetizanda de ontem, está perplexa? O que faço? Por onde começar? Um primeiro dia em que corre atrás de Lúcia (sua colega alfabetizadora designada para orientá-la e acompanhá-la) o tempo todo. Já no segundo dia, passar de mesa em mesa, sentar junto com os alunos (a proximidade, a construção de uma intimidade e sintonia entre alfabetizadora e alfabetizandos). E a descoberta ao voltar para casa: estava fazendo como há 12 anos atrás as alfabetizadoras faziam comigo. E no terceiro dia eu me espelhava na Fatinha (uma das melhores alfabetizadoras do Paranoá e que começou com essa primeira turma da Eva). O Outro a minha referência de aprender a fazer. Mas, ao mesmo tempo, reelaboro o que outro me diz. São 12 anos de diferença, mas Fatinha está ali a dizer a Eva, o que fazer.*

*A memória que é passado, mas que se presentifica, porque embora, passado, passada não está, porque é constitutiva da hoje alfabetizadora Eva, ontem alfabetizanda. Elo ou cadeia que perpassa ou vai perpassando as gerações e nesse processo de perpasso e trespasso, vamos nos constituindo, às vezes, sem nos darmos conta. Mas, é preciso registrar que é preciso criar a oportunidade histórica do desenvolvimento. Não há um espontaneísmo dogmático-delirante que vai fazendo cada um se desenvolver. E aí a importância do entendimento da história que vem de Marx, Engels, Gramsci: a história é um produto social dos homens, segundo as condições de cada época e modo de produção.*

*O Paranoá é um produto histórico dos seus moradores, a alfabetização um dos produtos de seus moradores mobilizados-organizados, Eva é parte constitutiva desse processo subjetivo-objetivo. E objetivo-subjetivo. Ontem, era constituída, se constituía. E hoje, ao constituir-se, constitui, sendo constituída pelo conjunto das relações sociais, nas quais está imbricada sua vida desde o nascimento e particularmente a partir da chegada ao Paranoá, morando no barraquito, até chegar à casa que tem hoje.*

*Quando o alfabetizando chega no Projeto, ele já chega desinibido?*

Esse acontecimento vem pelo processo de aprendizagem, entre a alfabetizadora e os alunos. Porque quando eles chegam, vêm da escola tradicional que deixaram há muitos anos. Começaram a estudar e pararam. Com isso, chegam totalmente sem ação. Chegam calados. Têm vergonha de falar. Têm vergonha de debater alguma coisa. Cabeça baixa. Agora, dependendo da alfabetizadora, eles começam a desenvolver, porque nesse grupo, há uma relação entre alfabetizador e alfabetizando. O alfabetizador passa segurança para o alfabetizando do que está ensinando. Ensino um pouco do que aprendi e aprendo também o que vem deles, porque eles sabem das coisas, eles sabem alguma coisa.. Nos valores do alfabetizando eu aprendo mas eu também ensino. Então, é isso que faz com que o alfabetizando se desenvolva, comece a falar, porque em sala de aula tem questões... questões cotidianas. E eles começam a falar sobre essas questões..

*Questões cotidianas? Você pode explicar melhor o que é?*

O dia a dia. O dia a dia deles. A parte social que eles vivem: supermercado, posto de saúde em que é atendido ou não, o que aconteceu na escola do filho, uma festinha aqui e ali. A gente pergunta se eles foram, aí já começam a erguer a cabeça e falar. E falam: “Ah! Professora você estava naquela festa e eu nem vi.” Muitas vezes, eu vou para uma festinha e eles estão lá. Alguns deles, no comecinho, olham para mim e ficam com vergonha de falar. Mas, quando na sala, digo: “Ah! Eu vi você naquela festa, porque não veio falar comigo?” É assim que eles conseguem, se libertar daquela coisa de ficar em silêncio. O Projeto garante esse desenvolvimento para os alunos. Eles têm muita vontade de falar, mas aquela repressão vinda da escola tradicional, porque tem uma diferença muito grande entre

a escola tradicional (ainda bem, que está mudando) que quando o aluno fala: “Eu sei”. O professor chega e fala assim: “Não, eu não te perguntei. Eu perguntei para aquele.” O professor dá aquela “cortada” O professor corta, porque já é do processo. Agora, no Projeto de Alfabetização, não. O alfabetizador tem que criar, criar dentro da sala de aula um momento para que o aluno fale. Esse momento é criado através de tema sobre alguma coisa. Se discute sobre algum tema. E com o passar dos dias, o aluno já está criando.

*Você falou de tema e que o tema leva os alunos a discutirem, falarem. Mas, como surge o tema?*

O tema aparece pelo processo da alfabetização, no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Exemplo: a gente começa por uma vacina... vamos supor, em agosto tem a vacina dos cachorros, dos animais... e o alfabetizando levou o cachorro para vacinar. A gente começa por esse assunto, e o aluno vai falando, vai conversando, e aí já entra outro tipo de assunto, que é escolhido. Se a gente falou mais sobre vacina, aí já entra na área de saúde. O tema sendo escolhido, a gente debate e as outras alfabetizadoras também. A tática é a mesma para todas. Por isso, a escola tem os planejamentos, fala de algum tema que quer desenvolver, temas importantes, uns cinco. E aí, se faz uma votação em sala de aula. Votação para os alunos escolherem o tema que julgarem mais importante. Vence o tema que for mais votado em todas as salas. E aí, a gente debate e trabalha esse tema uns 3 a 4 meses.

*Esse tema escolhido pelos alfabetizandos é debatido só na sala de aula?*

É debatido em todas as salas de aula e em todas as turmas. E é dentro desse tema que a gente dá a parte de gramática, língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências. O tema engloba tudo. Vai crescendo tanto, que cria parâmetros para gente. Uma coisa puxa a outra. É através desses temas, das discussões, que os alunos começam a ficar desinibidos.

*Você acha que a causa dessa desinibição é em função da escolha do tema ou em função do alfabetizando falar sobre o tema? Ou então, na sua experiência o que acontece? Ou são várias coisas juntas? Como é que você vê isso?*

Essa desinibição deles é em função deles acharem uma “vaguinha”, uma vaga que eles têm por direito de falar, de entrar também em comunicação. Porque ao mesmo tempo que o alfabetizador está na frente falando, eles estão prestando atenção. Se a gente copiar no quadro e ficar na cópia, eles ficam também copiando, não é? Mas, o desenvolvimento deles para tirar a inibição, aquele negócio de cabeça baixa é porque eles começam também a falar sobre o tema. Então: um traz uma historinha cotidiana; outro, começa a falar sobre o lugar dele. Vamos supor que o tema escolhido seja saúde. Aí ele vai até o Piauí [memória]... começa a falar sobre poço. Aí quem é do nordeste fala que o pessoal bebe água de poço. Daí, chega-se à questão da água fervida, da água filtrada. Um outro lembra, que em outro estado, também tem poço. Aí já entra na parte da geografia, porque é outro estado e uma coisa vai trazendo outra.. Depois, aparece o problema das doenças, com elas, a parte social das cidades grandes: hospital que no interior não tem e na cidade grande tem. Com o hospital, surgem os médicos. Aí se reclama que o médico não atende bem ao pobre. Só atende bem ao rico. Aí entra a educação e formação do médico, quanto tempo leva para concluir seu curso. O problema da corrupção. É isso, então, que deixa o aluno desinibido. Depois vem a apresentação de toda esse trabalho de discussão que o grupo de alfabetizando faz no Fórum.

O Fórum é planejado para ocorrer de mês em mês, mas, nem sempre dá para ser assim. O Fórum é uma concentração de todas as turmas do Projeto de alfabetização de jovens e adultos, num local só. As discussões e os trabalhos realizados em cada turma de alfabetizando e alfabetizadores vão sendo apresentados para todas as demais turmas. No Fórum cada turma vai olhando o trabalho da outra. vai achando bonito o outro falando. Quem é de uma turma iniciante, fica conhecendo os trabalhos de outras turmas iniciantes, bem como, daquelas que já são intermediárias e concluintes. Alfabetizadores e alfabetizando ficam conhecendo pessoalmente uns aos outros, além de trocarem conhecimentos sobre as discussões, debates e encaminhamentos em torno do tema [Situação-Problema-Desafio]. Existem alunos [alfabetizando] que chegam ao Fórum

“caladinhos” e quando se pede para ler alguma coisa, o fazem bem baixinho. E quanto mais o aluno tem vergonha de falar, de olhar nos olhos da gente, vergonha de encarar a gente, sabe?, quanto mais ele tem esse problema, menos ele aprende, porque ele fica amarrado.

*O aluno fica amarrado, e com isso tem mais vergonha de falar, de olhar nos olhos do outro?*

Sim e à medida que o alfabetizando se desenvolve, ele tem facilidade de aprender e aprender mais. Tem aluno que chega caladinho, cabeça baixa, não fala quando em aula a gente debate um assunto, ou tem vontade de falar e não tem coragem. Aí é que vem o trabalho através do fórum, através do debate dos temas. Quando a gente vê o desenvolvimento do aluno, fica feliz. Tem alfabetizando que fala assim: “Ah! Eu não vou ler, não!. Ele sabe ler, mas diz: “Ah!, eu não vou não!” Eu tenho vergonha de ler. A que eu insisto: mas, você sabe ler, você tem que mostrar o que sabe, porque você aprendeu e vai mostrar isso ao colega, ele que também sabe e não tem coragem, vai dizer: “agora, eu vou! Ele foi, porque que eu não posso ir?”

*Analizando essa fala de Eva, confirma-se o ponto de partida do alfabetizando, mesmo o que já aprendeu: o medo, a não coragem de falar no Fórum que reúne muita gente, mas, ao mesmo tempo, se percebe a mediação da alfabetizadora, que estimula seu alfabetizando no sentido de que se ele falar, não só ele perde o medo, a vergonha e conquista a coragem, mas, também seu colega, que também sabe, quer falar, mas, também sente medo e vontade de falar.” Fale,[diz Eva!] Com isso, você vai animar outros colegas.” A prática de Eva, mais uma vez, confirma Vygotsky “tornamo-nos através dos outros”. O alfabetizando se torna ser falante, pela mediação de Eva que o convida, que exerce seu poder mediador, para fazê-lo falar perante os colegas, e este alfabetizando ao falar, se transforma e transforma outros colegas, que pelo seu exemplo (a aprendizagem pela imitação de que fala Vygotsky) ganham coragem e também desenvolvem a fala que alimenta seu pensar e seu pensar que alimenta sua fala, reciprocamente.*

*Mas, Eva em sua conversa comigo diz de outras transformações que ocorrem com os alfabetizando e que se evidenciam em sua prática alfabetizadora. Ela diz que tudo que*



*ocorre da sala de aula até o fórum deixa o alfabetizando muito contente e eufórico. Há aqueles que não sabem ler uma palavra e quando o conseguem ficam eufóricos, e ao conseguir avançam mais, querem buscar mais saber, conhecimento. Mas, lembra também dos que faltam muito por questões de horário de trabalho e acabam desistindo. Nessa de avançar mais, pode ocorrer que um alfabetizando estando num nível iniciante, dê um salto e vá para o nível intermediário, ou estando no intermediário dê um pulo para o concluinte. Como aconteceu, segundo Eva, com uma sua alfabetizanda, com a qual começou o trabalho em agosto de 1998 e que não sabia ler, nem escrever. Como no grupo, a gente dá mais atenção a quem sabe menos, dei muita atenção a ela e percebi que ela estava desenvolvendo muito rápido, e daí passou para o concluinte que é turma da Gilene. Um dia, essa alfabetizanda chegou à minha porta, me chamou e disse: “Eva, vem cá.” O quê que é?, respondi. Vem cá você. Aí ela me abraçou e disse: “Olha!, eu fui a que li melhor na minha sala, ouviu? Perguntei, se já estava escrevendo e ela me disse: “Eu estou escrevendo casa (...) escrevo serviço (...) estou lendo bem (...) e estou muito feliz”. E com isso, ficou muito apegada a mim, como ficam outros alfabetizando com outros alfabetizadores.*

*Segundo Eva, os alfabetizando chegam, naturalmente, calados, com medo de falar. Mas que com a discussão dos temas em sala de aula, eles conversam e debatem e entre si, se conhecem, e pelo Fórum desenvolvem a capacidade e a coragem de falar em público, uns transformando os outros, uns avançando mais, outros menos, mudando de turma de acordo com esse avanço, e desenvolvendo um sentimento de reconhecimento ao alfabetizador ou alfabetizadora, que nessa relação individual e coletiva, logo se evidencia como presença fundante: com suas várias mediações e das relações de intercâmbio e troca de aprendizagem entre os vários alfabetizando.*

*Eva, considerando o que você disse até agora, como repercute no alfabetizando, todo esse processo de escolha de temas ou Situações-Problemas, vividas pelos alfabetizadores e moradores do Paranoá? A escolha em sala de aula? A votação no fórum? A discussão e debate dos temas ou Situações-Problemas em sala de aula e a apresentação dos resultados das discussões novamente no fórum?*

Há uma evolução assim.. para colocá-los em participação dentro da própria comunidade. Na continuação das aulas, do ensino deles, eles aprendem a conviver um com o outro, porque, às vezes, moram no mesmo lugar e convivem direto, mas não tem aquela afinidade, não têm aquela preocupação do conhecimento da questões do lugar. Com as aulas, eles passam a conhecer o tipo de problemas da cidade e de outras cidades. E é interessante, porque começam a dizer assim: “eu sou dessa cidade, e não sabia que existia isso, que tinha esse tipo de problema; eu não sabia que esse meu colega morava ao lado; não sabia que a mãe dele era do Projeto”. A pessoa se inteira da comunidade, porque não consegue ficar de fora, porque os pontos dos temas sempre chegam à comunidade. Essa é a diferença. Além disso, antes da fixação (1989) todos se conheciam e os barracos não tinham muros. Com a fixação, cada pessoa foi morar em lugar diferente e construiu um muro em torno de sua casa. E aí, as pessoas não se conhecem mais. Então, o que faz essa comunidade reunir? São os grupos de jovens, o CEDEP, A Igreja, é uma reunião aqui, na administração, ou em outro lugar, e a gente passa isso para o alfabetizando. Há alfabetizando que não conseguem acompanhar, participar de um grupo, por problemas da vida deles. Mas, há aqueles que entram, que participam. Exemplo: distribuir panfletos, fazer convites para uma reunião, falar na missa sobre assunto da comunidade, almoço no Cedep. Então, a pessoa que não participava de nada, que não tinha o costume de participar, não enxergava a comunidade como se ela fizesse parte dela. Esta pessoa, eu percebo que começa a acompanhar, até a falar sobre problemas do Paranoá, que a gente desconhecia. E isto aparece, por que o aluno traz o assunto para discussão na sala de aula e eu fico, como disse, até surpresa, porque não tinha conhecimento do assunto.

*Você retoma o Projeto de alfabetização em 98 (como alfabetizadora), porque senti necessidade de trabalhar pela comunidade, de participação e melhoria da vida das pessoas. Pergunto: a consciência que você tem hoje, é diferente daquela quando você entrou como alfabetizanda?*

Tem diferença porque quando alfabetizanda pensava que sabia certas coisas, mas sabia bem pouquinho, não é? Então, minha consciência era assim paralisada. Eu tinha consciência, mas, não agia, sabe? Eu sabia do que estava acontecendo, mas não fazia nada. Hoje, não. Como participante desse grupo de alfabetização, vejo o desenvolvimento do

alfabetizando, como que os alfabetizando se desenvolvem, como eu estou me desenvolvendo, inclusive, quando há necessidade de uma reivindicação, eu já dou um passo à frente, vou à procura de solução. Com relação ao que entendia por analfabeto, eu também mudei minha posição. Quando alguém me dizia que “não sabia ler, nem escrever, mas faço qualquer conta e qualquer coisa.”, eu pensava e dizia assim: Ah!, você não sabe ler, mas você está vivendo igual a quem sabe ler e escrever. Hoje, eu tenho outra compreensão do analfabeto, principalmente, depois que comecei a trabalhar como alfabetizadora. Eu percebi que o analfabeto sabe tudo em termos de vivência que ele tem com o familiar, mas, a questão é como ele entende [significa] aquilo que ele vive e que não vive normalmente como eu pensava, pois, ele tem rejeição dele mesmo, por ser analfabeto. Tem aquela ânsia, aquela vontade de estudar e também tem a vida dificultada dentro da sociedade, pelo fato de não saber ler e escrever. É como se ele fosse um amarrado e se amarrasse.

*Quando Eva assim se expressa me lembro de Vygotsky quando este afirma que o “o pensamento [a ação] propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘porque’ de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendermos, sua base afetivo-volitiva.” (1995:121).*

Quanto mais uma pessoa aprende, mais a vida dele fica facilitada. A alfabetização desamarra e o alfabetizando se desamarra com o processo de alfabetização. Por isso, faço esse trabalho com a maior vontade, com o maior orgulho. Eu torço para que aquele alfabetizando continue seus estudos, principalmente, pelo fato de ter sido alfabetizada e agora ser alfabetizadora. Muitas vezes, algum diz assim: "Ah, eu não sei não... eu não consigo não! Aí eu digo para ele: consegue!. Daqui uns tempos você vai alfabetizar!. É quando explico que já fui alfabetizada. E falo de outros que conseguiram e foram em frente, caso do Cirilo que terminou o primeiro grau. Eles se animam e falam “Ah! Eu vou ser isso, eu vou ser aquilo! Uma alfabetizada me disse: “Ah! Eu vou ser professora, tenho fé em Deus que eu vou ser professora!. Outro diz: “Meu maior sonho é tirar minha carteira de motorista. Mas, como dificultou mais, agora, quero ser cozinheiro. Mas, cozinheiro tem

que ler receitas e saber outra língua”. Então, eu disse, você já fez o começo, já se matriculou, desenvolveu-se muito, agora é ir em frente.

*Como você vê o movimento popular no Paranoá, hoje?*

*Eva faz um retrospecto histórico, lembrando e reforçando vários dos aspectos colocados pela Lourdes, no primeira capítulo, quando trabalhei a gênese e desenvolvimento (nessa incluindo a emergência da alfabetização e sua especificidade dentro da luta coletiva dos moradores) no período que vai de 1960 a 1999. Diz que aqueles que ainda lutam são os remanescentes desse período histórico. Os moradores que foram para o Paranoá, pós a fixação ou apenas por ter acesso ao lote, sem ter participado da luta, como os demais, não têm demonstrado o mesmo compromisso com o Paranoá. Diz também que o “único grupo que não morreu é o do CEDEP, que continua firme. Passando por vários problemas, mas, firme e com aquela garra de passar para as pessoas aquilo que é o social da cidade. CEDEP continua fazendo um trabalho de desenvolvimento do Paranoá e tenho pena de que os alfabetizando não assimilem mais rápido o valor desse grupo, que começou em 1986, lutando, lutando, lutando e lutando e continua existindo até hoje.”*

*Faço, agora, a seguinte pergunta a Eva: eu estou chegando como alfabetizando do Projeto Paranoá e nunca estive em uma escola, o que você como alfabetizadora que está me recebendo me diria? Ou seja, eu estou chegando daquela maneira que você já disse: “caladão”, “não consigo olhar olho no olho”, mas, tive a coragem de vir, mesmo me rejeitando, pelo fato de ser analfabeto e enfrentando todas as dificuldades de minha condição de analfabeto. Eu não sei o seu nome e você não sabe o meu. Mas, eu estou ali. O que você faz ou diz nessa situação?*

É claro que vai ocorrer uma apresentação da turma, responde Eva. Eu ia olhar para você, conversar, perguntar seu nome e é claro você ia ficar de cabeça baixa (Eva faz o gesto de abaixar a cabeça); Eu percebendo você de cabeça baixa, amarradão, com aquele medo, que nem deveria existir, não é? Eu ia deixar você à vontade, eu ia passar, conversar com os outros, uma conversa iria puxar outras e eu perguntaria a você: “como é o seu nome,

mesmo?”. Você iria se sentir na obrigação de falar: “ou eu falo ou ela não me deixa em paz, pensaria você, não é?. Você ia falar seu nome, e claro, para não assustar, eu ia esquecer um pouquinho você e voltaria a conversar com os outros. Aí, numa perguntinha “como é o seu nome?”, “onde você nasceu?”, você iria ficar mais ou menos no meio da conversa. Quando chegasse novamente em você, você já estaria...assim... mais leve. E sabe, porque? Porque aquele seu colega falou o nome dele, onde ele mora, onde nasceu e passou para o outro, que por sua vez passou para um outro.

Deu-se um tempo, você está mais à vontade e pode começar a formular suas respostas, não é? Mas, mesmo assim: você iria pensar com você mesmo: “ Se ela me perguntar meu nome, eu já falei. Ah! Tomara que não chegue em mim. Mas, ela vai chegar em mim”. Então, já deu tempo de você questionar muita coisa. Lá no seu pensamento, você já teria se perguntado e respondido, onde você nasceu, os nomes de seu pai e sua mãe. E quando eu chegasse até você, você já [começaria] a ficar livre daquelas ataduras , [das amarraduras] emocionais. E então, você iria responder assim meio nervoso, mas iria responder, já mais solto. Porque a gente tem aquela prática de não colocar aluno na mira. É ele que tem que vir. Tem que aprender a se integrar. Ao começo da aula, você iria falar pouquíssima coisa, mas ao longo dos dias e das aulas, eu iria dar atenção e observação mais próxima a você, principalmente, porque é novato. Ao chegar ao final, você já iria ter possibilidade de conhecer todos ali da sala.

*Agora, me colocando como alfabetizador que vai começar o trabalho de alfabetização. Com sua experiência de alfabetizanda nesse Projeto e agora de alfabetizadora, o que você me diria? Que coisas mais importantes um alfabetizador tem que levar em conta para que o alfabetizando aprenda e se desenvolva enquanto pessoa, na escola e na comunidade?*

Pelo que eu vivi e tenho vivido, a coisa mais importante é a atenção que o alfabetizador passa ao alfabetizando. Que tem cuidado com ele. Com o aprendizado dele. Passar segurança, não com aquela autoridade porque você sabe alguma coisa, sabe mais do ele. Não, o importante é você passar para o aluno que é uma troca: eu vou ensinar o que eu sei, mas eu vou receber daquele aluno o que ele sabe. E manter todos os dias o ânimo do

aluno de aprender e mostrar que há uma sequência que ele vai almejar. Tenho que observar para conseguir passar uma determinação, ainda mais que quando o aluno entra, decide a fazer matrícula, é porque ele tem uma determinação (uma motivação afetivo-volitiva, diria Vygotsky). Daí a importância, de não deixar essa determinação que ele criou morrer. Essa é uma parte importantíssima, pelo que vivi na minha experiência [alfabetizando e alfabetizadora] até agora. Mas, quero acrescentar que pretendo continuar nesse Projeto [do Paranoá e passar para as pessoas que o analfabetismo no Brasil, a gente só consegue diminuir através desses trabalhos comunitários. Nesses trabalhos, o alfabetizando evolui mais rápido, embora, nem sempre, todos continuem seus estudos por vários fatores. Mas, minha experiência de alfabetização popular mostra que ele rende mais para o alfabetizando.

*Porque em alfabetização popular ou de iniciativa de organização popular, segundo sua própria experiência, o alfabetizando rende mais, tem um melhor desempenho?*

O alfabetizador tem mais paciência com o alfabetizando. Além disso, o alfabetizador não tem aquele compromisso com o pagamento (o salário, a remuneração). Ele faz realmente por amor, principalmente, um alfabetizador que passa anos dentro de um grupo popular, ele só pode fazer por amor, porque por dinheiro não é. Eu me lembro que quando tinha uns 9 a 10 anos e ia na escola brincar, e existia um tal de Projeto Minerva. Agora, adulta, eu não percebi desenvolvimento naquele Projeto, que passava no rádio. Depois, veio o Mobral, que também não vi desenvolvimento nele. Conheço pessoas que entraram no Minerva, inclusive um rapaz de dezessete ou dezoito anos e ele não se animou, não se apegou ao Projeto e continuou como estava. Hoje, já tem seus quarenta e poucos anos, não se desenvolveu, não voltou a estudar mais. E no Mobral conheço pessoas que ficaram meses e mais meses e não se desenvolveram, não alcançaram certas metas. Já em grupo popular, igual ao da Ceilândia que tem também grupos de alfabetização, deu para perceber que houve desenvolvimento. Como também em Goiás. Em Mato Grosso, a alfabetização é na zona rural, a Gorete que é alfabetizadora, só tem a terceira série, e recebe uma bolsa de duzentos reais. A meu ver, ela não faz esse trabalho por esses duzentos reais, principalmente, porque vai de manhã e de tarde e mora muito longe da escola. Ela só vai por amor mesmo e por vontade de que as pessoas aprendam a ler e escrever.

*Deixar o alfabetizando a vontade. Não colocá-lo na mira. Fazer outros falarem. Com isso, ele tem tempo para pensar. Vive o processo de outros falando, respondendo, dizendo seus nomes, de onde vieram. Aí, ele descobre tendo um nome e proclama para si e para os outros. Eu me chamo Renato. Eu vim de Minas Gerais. Começo a quebrar minha amarração ou minhas amarrações. E vou me soltando e quanto mais solto mais aprendo, mais desenvolvo. Me sinto em casa de amigos. Fui acolhido. Acolho. Trabalho que cada um acolha, escute, ouça, elabore o que cada um fala. Penso para falar. Falo pensando. Cada fala, cada penar é um ato de desamarrarão, quebra de minha inibição, quebra de minha dificuldade de olhar o outro e a mim mesmo.*

*Descubro outros colegas iguais: também alfabetizando. Sei e Sou. Eu que me achava sem nada saber e sem nada ser. Desenvolvo relações, descubro que influencio estas relações com minha maneira de falar, pensar, atuar. Descubro, que minha sala, não é só a minha sala, mas é um microcosmo de um conjunto de vidas, vividas coletivamente no Paranoá. Me inteiro de problemas que eu mesmo proponho e de outros que outros propõem e eu nem sabia. Discutimos, apresentamos os resultados de nossas discussões. Descubro o coletivo. Descubro um Paranoá, que é maior do que eu, minha alfabetizadora, meu trabalho, minha sala, que tem uma história, sou parte desta história e estou fazendo esta história: descubro que os problemas que enfrentamos dentro e fora da escola, são meus e dos outros. E que juntos podemos e o fazemos, encaminhando tentativas de solução ou conquistando a própria solução.*

*Como outros ontem fizeram a história, hoje eu faço a história, nos embates, empates, e desempates de uma luta cotidiana, obstaculizada pelos adversários, por isso mesmo, enfrentando Situações-Problemas-Desafio. Ela são ao mesmo tempo minha dificuldade e minha facilidade, individual e coletiva de buscar sua superação. E assim me desenvolvo. E assim nos desenvolvemos. E assim os caminhos vão sendo feitos: pequenas marcas, pequenos trechos, pequenas estradas, grandes estradas e sucessivamente. Mesmo que quando em vez surja a necessidade de recuar, porque o rio encheu, ou é preciso esperar a tempestade passar, o caminho é retomado. Em idas e vindas ele vai sendo produzido e quanto mais eu o produzo mais eu me transformo. E quanto mais eu me transformo, eu produzo e transformo o próprio caminho. Não Eu. Mas, o nós que está em mim. E o que de*

*mim está no nós, à medida que me transformo, transformando, e o nós, se transformando, me transforma.*

**Conversando com Maria Creuza Evangelista de Aquino (Creuza)<sup>185</sup>: de alfabetizadora a vice-presidente do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.**

**Conversando com Gilene Maria dos Reis (Gilene)<sup>186</sup>: de alfabetizadora a coordenadora do Grupo de Educação do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.**

C

**Creuza: (de moradora de barraco a alfabetizadora, coordenadora de alfabetização e dirigente do movimento popular).**

Eu nasci no Piauí. Do Piauí com 8 anos fui para Goiás. Meu pai era lavrador criador de cavalos, jumentos, porcos, galinhas, ovelhas, o necessário para o sustento. Era agregado da terra que pertencia à madrinha de meu pai. Chego a Brasília de 1978. Morei em Planaltina uns 3 anos. Em 1981, cheguei ao Paranoá em uma de suas grandes invasões<sup>187</sup>. Já em Planaltina eu participava de grupo de jovens da igreja católica: programa amor em Cristo, dentro da Pastoral da Juventude. Trabalhei em loja comercial na Asa Norte [Plano Piloto-DF]. Trabalhava durante o dia como doméstica e estudava à noite. Chegava ao Paranoá às 11 horas da noite, perdida, sem conhecer nada, “com cachorro fazendo fila atrás”. O

<sup>185</sup> Eleita recentemente vice-presidente do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.

<sup>186</sup> Eleita recentemente Coordenadora do Grupo de Educação do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.

<sup>187</sup> Além dessa invasão de 1981 a que se refere Creuza, o Paranoá sofreu mais 3 grandes invasões: em 1975, 1980 e 1988 (chamada de barracaço: de uma noite para o dia se construíram cerca de 1.500 barracos, cuja história, natureza e conseqüências, já foram contadas pela Lourdes no capítulo 1). Com essas invasões a população do Paranoá que: em 1960 era de 400 pessoas passa a 1.000 em 1969; 2500 em 1975; 7.500 em 1981; 20.000 em 1983; 25.000 em 1985 e 45.000 em 1989. Fonte: A UNB na Vila Paranoá: um estudo preliminar. Brasília: UNB/Dex/Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, 1990, pp. 158 e 159.



Paranoá não tinha luz. Era tudo escuro. Em 1989 comecei a participar do Projeto de alfabetização de jovens e adultos. Na época o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, responsável pelo Projeto, fez um convite em uma das missas da igreja católica e eu achei que devia colaborar. Fiz o curso de formação com os professores e alunos da UNB e comecei, então, como alfabetizadora. Hoje, além de alfabetizadora, sou coordenadora das turmas Escola Classe 14 e secretaria geral do CEDEP. Tenho pois, 18 anos de Paranoá e 10 anos no trabalho de alfabetização de jovens e adultos.

**Gilene: de inquilina de barraco a alfabetizadora, coordenadora de grupos de alfabetização e dirigente de movimento popular.**

Sou do Maranhão. Meu pai era estivador e trabalhava em alto mar. Ele passava de 20 a 30 dias fora de casa. Cheguei em Brasília com 5 anos, na década de 70. Meu pai veio na frente para buscar emprego e sentir a situação. Depois, vim com minha mãe. Morei cerca de 2 anos numa invasão [favela) que existia na quadra 27 do Lago Sul. Depois, vim para o Paranoá. Meu pai alugou 1 cômodo no barraco do Sr. Daniel (hoje falecido). Como não deu certo com a vizinhança fizemos um barraquinho pequenininho na rua São Jorge. Quando chegamos lá as pessoas, durante o dia, diziam: “lhhh! Esses daí não chegam à noite! E durante a noite diziam: “lhhh! Esses aí chão chegam ao dia”. E com esse não chega à noite, não chega ao dia, fomos ficando.

As pessoas assim diziam por causa da derrubada dos barracos que a Terracap(Ferretti e seu grupo de fiscais) fazia utilizando pé de cabra, picareta e tudo mais. Era construir de noite e eles derrubavam durante o dia. Quebrava tudo, punha no caminhão e levava embora. Com o tempo e no levanta-derruba-levanta, nós aumentamos o barraco. Com 12 anos, na fase de adolescência, fui convidada

a ajudar na pré-escola (a primeira do Paranoá) que funcionava no barraco de madeira do Projeto Rondon, em frente à Igreja São Geraldo, também de madeira e a primeira do Paranoá. Como não tinha outro canto para ir, a não ser a escola e a educação física da escola, junto com minhas colegas Glaucilene, Luciana, topei a parada. Fiz o curso de formação pela Universidade de Brasília (UNB), com a qual, o Projeto Rondo tinha parceria. Foi minha primeira experiência comunitária.

Um dia, minha mãe me pergunta: “Gilene, você vai estudar para quê?” Eu respondi: olha, eu vou ser qualquer coisa, menos professora. Para mim não dava certo esse negócio de ensinar, nem para menino, nem para menina. Cresci e nessa época eu já conhecia a Lourdes<sup>188</sup>. A Lourdes sempre me convidava a participar do grupo de jovens da Igreja, do qual a Creuza já participava. Mas, eu não era de viver muito dentro do Paranoá, não. Final de semana ia para outros lugares. Era professora de datilografia numa auto-escola, embora tivesse raiva de ser professora, como disse anteriormente. Mas, esse foi o primeiro emprego que achei.

Com o tempo me casei (primeiro casamento) e me mudei do Paranoá. Tive minha primeira e segunda filhas e depois de 6 anos, voltei para o Paranoá. Isso em 1987. Minha mãe continuava aqui. Fui morar com ela. O terreno era grande e com muitas plantações. Sobrevivíamos do que plantávamos: verduras, frutas, legumes, patos, galinhas. Somente feijão e arroz, comprávamos fora. Eu não era envolvida, mas minha mãe, da Comissão das Pessoas que lutavam pela permanência na quadra 2<sup>189</sup>. Ocupava um cargo na diretoria (presidente, vice ou secretária) não me lembro.

---

<sup>188</sup> Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes): a mesma pessoa que fez o convite na igreja e que levou a Creuza a aceitar ser alfabetizadora.

<sup>189</sup> Nessa época, os moradores haviam conquistado decreto de fixação do Paranoá, mas, o governo que o implantou mudou o Projeto originalmente aprovado. Um grupo de moradores funda a ARAMIP: Associação de Residentes e Amigos da Quadra 2 e através desta cerca de 1200 moradores entram na justiça para garantir o a permanência no terreno, previstos no Projeto original.

Um dia, havia uma reunião da Aramip [Associação de residentes e amigos da quadra 2] e eu fui dar um recado à Lourdes, como eu sempre fazia a ela, à Da Guia, e outras pessoas, a mando de minha mãe: “Gilene, tem reunião tal dia, avisa à da Guia, que ela não está sabendo que vai haver reunião”. Ao ir dar o recado, encontrei-me com Maria Nogueira (a finada Nogueira) fundadora da Aramip que me convidou para essa reunião, dizendo assim: “Gilene, eu acho legal você para essa reunião, porque você está nova, tem que começar se envolver, você já tem família e tem que estar pensando nos seus filhos.” Eu respondi: “Ahhh! Eu vou”. Aquele coisa que a gente diz: “está, eu vou e não sabe se vai”. Chegou o dia e minha mãe me disse: “Gilene, você não vai para a reunião, não?). Eu vou mãe, calma!. “Menina, vai para a reunião, você não está fazendo nada mesmo!. Vai lá para a reunião!”, cutucou-me minha mãe. Acabei indo, e fui eleita vice-presidente da Aramip

*Gilene, você está na Aramip e como chega então ao Projeto de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá?*

Bem além de ser eleita vice-presidente uma primeira vez, fui eleita também uma segunda e terceira vez. E aí chegou um convite do CEDEP, para participar de uma reunião de alfabetização, representando a entidade. Nossa presidente que era a Isabel (esposa do Juarez que também foi presidente do CEDEP) disse na época: “Chegou esse convite e quem gostaria de se manifestar para representar a Aramip?”. Ninguém se manifestou. Aí, ela disse: “Olha, Gilene, já que ninguém se manifestou vai você!”. Eu respondi: “ Ah! Não Bel, eu não posso ir nesse dia, não. Disse, então Bel: “Olha Gilene, você vai para representar a Aramip e você conta aqui com a gente. Se você gostar, você fica, se você não gostar é só uma reunião. Você vai. Não é obrigada a ficar lá.” Aí a Do Carmo se animou a ir também, a quem eu disse: vai então você. Ela me respondeu: “Só vou, se você for.” E na Segunda feira, estávamos no início do curso de formação de alfabetizadores CEDEP-UNB. Foi quando conheci vocês que estão aqui a conversar comigo: Renato, Creuza, Airam e demais colegas da alfabetização (aí incluído aquele que seria meu futuro marido: o Ednaldo).

No início achava tudo muito complicado, pois não entendia a linguagem universitária. Professor Renato e outros da UNB falavam muito complicado para meu gosto. Ainda continua falando, mas, melhorou muito. Depois, da primeira reunião cheguei na Aramip e disse: “Oh! Alberto, o negócio lá é complicado, não é fácil e não vou para esse negócio não”. Ele disse: “Gilene, você vai, porque a entidade está sendo representada.” E a Do Carmo deu força dizendo: “Gilene, nós vamos!” Então, voltei no segundo dia, outras pessoas falaram e foram pessoas da comunidade (não sei se a Lourdes ou a Leila). E falaram numa linguagem que eu entendia. E pensei comigo mesma em relação ao Professor Renato: “aquele homem lá fala muito complicado. Não entendi “patavinas” do que aquele homem falou.” Bem, fui no terceiro, quarto, quinto dias e estou até hoje [1993-1999].

*Creuza, você já falou do convite da Lourdes na igreja para participar da alfabetização e que você decidiu colaborar, E o que aconteceu depois?*

Depois do convite de Lourdes, eu começo no dia 16 de abril de 1989 (ano da primeira eleição para governador de Brasília), com o curso de formação ministrado pela Valéria Barros (sobretudo), o Cinei, a Norma e o Bosco. Já naquela época, a gente utilizava as 6<sup>as</sup> feiras, alternando entre uma para planejamento e outra, para discussão política, que era coordenada pelo Bosco. O curso no começo tinha 16 pessoas, transcorreu de abril a outubro e terminou com 4 pessoas: eu, Joselice, Benedita, Chicão. Valéria vinha 3 vezes por semana e nos outros dois dias (terças e quintas) trabalhávamos em grupo sozinhas: estudos, elaborávamos material, livros para ler. A Valéria trabalhava a visão geral: político-pedagógica.

A partir de setembro começamos a acompanhar em sala de aula. Em outubro nós fizemos um turma piloto: 4 alunos, sendo um para cada alfabetizador, que perdurou até dezembro. Nessa época ainda no Paranoá antigo<sup>190</sup>. Em 1990, já estava no Paranoá novo (o fixado, o assentado) e funcionavam 11 turmas de alfabetização. A alfabetização ocorria no

---

<sup>190</sup> Paranoá antigo é onde ficavam localizados os barracos que constituíam a invasão ou favela do Paranoá, às margens da rodovia que ligava o Lago Sul e o Lago Norte em Brasília.

Paranoá antigo e novo. No antigo, na escola de lata (que de 10 turmas caiu para 4: os alunos ficaram com medo de andar no escuro). A gente morava já no Paranoá novo descia no escuro para o Paranoá antigo. Joselice<sup>191</sup> era que morava mais longe descia no escuro e as vezes na lama. Foi uma época muito difícil tanto para os alfabetizadores, como, para os alfabetizando, principalmente, pela desativação de todos os serviços que existiam no Paranoá antigo e a ausência de nova infra-estrutura no Paranoá novo.

Depois, conseguimos que essas turmas fossem para Escola Classe Um (a primeira escola do Paranoá),[construída com a participação do movimento popular, conforme depoimento de Lourdes.]Para essa escola, havia um ônibus para pegar os alunos, no qual pegávamos carona. Como tudo era escuro, tínhamos que contar as paradas. Se errasse a contagem das paradas, era a conta de se perder no escuro e ter a maior dificuldade de achar o caminho de casa. Nesse tempo, éramos 11 alfabetizadoras: 7 formadas antes de mim e 4 da nossa turma. Ficou Fatinha, Joselice, Francisca Nicácio e a Lourdes.

Eu trabalhava no Plano Piloto, vinha direto para a escola. E ficava na porta, esperando a chegada da chave e dos alunos. Nessa época, em que comecei é que professora Marialice da UNB saiu e aí veio o professor Renato. No tempo ainda da Escola da Lata. O grupo da UNB aumentou pois era bem pequeno. Vieram os professores Renato, Cristiano, Villar [da educação] e Eugênio, Stela, e posteriormente Isabel [da Linguística]. Foi nessa época que a gente acordou para a linguagem de “estar sendo cobaia” e então começamos a cobrar o retorno do trabalho que os professores da UNB faziam aqui, de várias áreas, pois, nem todos tinham uma ligação direta com a alfabetização de jovens e adultos. Essa cobrança começou com o curso (fins de semana) da professora Marlene e esposo que passou todo o material do curso que a gente fez. Havia a dificuldade de andar no escuro, mas, nós nos envolvemos e o trabalho era muito aconchegante.

*Nesse tempo de chegada ao Paranoá, Cristiano, Villar, eu e os alunos da UNB que vinham conosco, eram divididos por turmas de alfabetizadores e aí fazem um trabalho*

---

<sup>191</sup> Joselice da Silva Amaral (Joselice): alfabetizadora que ao longo do tempo se torna coordenadora das turmas da escola da quadra 30.

*conjunto, incluindo o acompanhamento. Lembro-me, Creuza, que fui escalado para ficar com você.*

Isso mesmo e foi minha primeira turma sozinha, uma turma de iniciantes, a turma do Jerry.

*Mas, vamos deixar o Jerry para conversa à parte, e voltemos à história de vocês. Você pode continuar Creuza?*

Quando entrei no Projeto, qual era minha intenção? Ah!, eu vou para esse Projeto para ensinar as pessoas a ler. E qual não foi a minha surpresa. Ao invés de chegar lá e ensinar as pessoas a ler e escrever, eu é que comecei a aprender também. Enriqueci minha pessoa, a vencer minha timidez (ainda sou uma pessoa muito tímida, não é?) E a cada turma que assumo vou me desenvolvendo.

*Agora, no caso da Gilene: você chega ao Projeto e do jeito que chegou está até hoje, ou em seu sentimento, sua maneira de ver a vida, de ver e estar em sociedade sofre alguma alteração, mudança?*

Quando entrei no Projeto, eu já fazia trabalhos comunitários, já trabalhava com a comunidade e já tinha uma visão de até quanto esse trabalho comunitário poderia atingir. Eu não vim totalmente crua na questão política, ou seja, já tinha noção de trabalhar para atingir os objetivos, os anseios da comunidade. Daí, eu Ter me perguntado, conforme já disse: “Ah!. O quê eu vou fazer lá”. Mas, o Projeto tinha uma filosofia e eu não entendia essa filosofia. E o trabalho que eu desenvolvia na Aramip, veio me ajudar a entender essa filosofia. Outra pessoa que lá encontrei e que muito me estimulou, por incrível que pareça é a Lourdes [as duas vivem em conflito quase permanente, conforme observei na conversa com Lourdes]. A Lourdes

é o meu estimulante dentro desse Projeto e porquê?. Porque quando entrei aqui, eu não tinha a visão política do Projeto de alfabetização, seus objetivos, ideais e eu sou uma pessoa muito questionadora. E quando me interesso busco a fundo, certo. Daí, uma maior ligação com a Lourdes, com os meninos da UNB [professores e alunos]. E quando falo meninos, é uma forma carinhosa de tratamento que temos.

Eu fui me envolvendo, me botando naqueles meios, fios, naquela fiarada que tinha dentro do Projeto. Eu queria saber o que significava cada fio e puxava conversa com os meninos e meninas da UNB: Cristiano, Renato, Airam, Júnior, Denise e outros e aí desenrolando o fio da meada. Não adiantava eu apenas pegar e ler o Projeto escrito. Mesmo porque o que está escrito qualquer um escreve. A Creuza é outra que me ajudou muito, enquanto pessoa, enquanto cidadã. Às vezes, ela me enchia o “saco”, porque dizia: “não, você tem que fazer isso”. Eu respondia: “não vou não”. Ela insistia: “não, vai ter que fazer sim.” E com isso, foi me dando força, sempre. Agora, o interessante que nessa busca eu criei um relacionamento e nós criamos um relacionamento que passa pelo Projeto, mas, não está só no Projeto. Criou-se assim uma amizade que ajuda bastante. Tanto que outro dia outras alfabetizadoras diziam que o relacionamento de Creuza e Eu, com as pessoas da UNB era diferente, por causa dessa amizade que criamos. Outra figura importante é a Patrícia [professora da UNB]. Ela é uma filósofa. Começa com aquela vozinha, mas, fala que é uma beleza. Enfim, foi a curiosidade e os questionamentos que me fizeram conhecer e entender o Projeto. Não foi o papel em si, a leitura do papel, foram as conversas, os diálogos. Aí, não sou mais aquela pessoa de 1993, quando comecei.

*Nesse enunciado de Gilene, a voz de Peirce se faz presente, ao afirmar que um conhecimento pressupõe um pré-conhecimento. Ele avança no conhecimento na filosofia do Projeto, à medida que já tinha um engajamento comunitário, o que constitui para outras alfabetizadoras, um problema a mais, quando não se tem esse pressuposto. Depois ao falar de Lourdes e do pessoal da UNB (me incluindo inclusive)*

*diz com eles, fui puxando o fio da meada, não para desmanchar o tecido, mas para tecer o tecido da filosofia do Projeto. Só que nessa tessitura ela não está só, ela lê e ouve a voz do outro (o que está escrito), mas, isso não é o bastante. Ela tem uma vontade de saber, ela quer ir mais fundo, que chama de curiosidade. Busca outras vozes, ainda alheias, posso dizer segundo Bakhtin, para a partir daí elaborar seu próprio entendimento do Projeto. Vozes do passado que é presente, caso de Lourdes. Vozes do presente que se ligam ao passado, construindo o presente: Cristiano, Renato, Denise, Airam, Júnior e outros. E isso, não em uma harmonia linear, mas, no conflito, na controversa, no debate, na discussão, na ação. No que Gilene chama de questionamento. Um tornar-se com e pelo outro, sem ser o outro, mas ao mesmo tempo sendo, e o reelaborando, conforme assinalam tanto Vygotsky quanto Bakhtin.*

Eu tinha medo do professor Renato. Certa vez, a Creuza falou para mim: “Gilene, você hoje vai coordenar o fórum”<sup>192</sup>. Lembra Creuza? E eu tenho pavor de coordenar o fórum. Oh!, me dê para falar em público, em qualquer reunião. Eu falo e aconteço, mas, não me dê o fórum para coordenar, que eu desando “todinha”.

*Passa uma semana sem dormir.?*

Passou uma semana e a Creuza em cima: “Gilene, você vai coordenar o fórum”. Digo, “Minha Nossa Senhora, o quê é que eu vou fazer agora? Como é que eu vou coordenar o fórum? Eu não sei coordenar o fórum? Até hoje, eu tenho essa barreira dentro do Projeto. Não consigo coordenar o fórum dos alunos.

<sup>192</sup> Conforme assinaei no fluxo de funcionamento do Projeto no capítulo 1, o Fórum é que chamamos de Encontro de Aprendizagem Mútua e Desenvolvimento Coletivo. Realiza-se nas noites de 6<sup>as</sup> feiras, tem a participação de todas turmas de alfabetizando e seus respectivos representantes, de alfabetizadores, dirigentes de organizações populares, principalmente, do CEDEP, professores e alunos da UNB, e a previsão da participação dos já alfabetizados que estão na rede pública, que nem sempre é possível pela coincidência de horários. O Fórum é aberto também a professores e pesquisadores de outras instituições universitárias ou não, que se interessam em conhecer o trabalho ou querem fazer intercâmbio. Seu objetivo: Discussão e Escolha das Situações-Problemas-Desafio, enfrentadas/vividas pelos moradores do Paranoá e seu desdobramento metodológico-pedagógico em sala de aula. Desencadeado esse processo, faz-se a revisão e o reencaminhamento da prática semanal da alfabetização, com apresentação de cada turma de alfabetizando e



*Gozado, eu não tinha essa idéia sua. Você nunca passou assim que tinha essa dificuldade, embora, ansiedade você passasse.*

Eu sou uma pessoa extremamente tímida. Com os alunos de sala de aula ou da escola que coordeno, eu não tenho dificuldade. Mas, quando juntam os alunos de todas escolas: “Ah! Meu irmão! Ah, menino! Aí, o negócio embola Quebrava com tudo, sabe? Mas, hoje me dou conta de que posso chegar em qualquer reunião, plenária e situação e desenvolver minha fala com segurança, se eu tiver logicamente a par do assunto. Eu me sinto segura em falar. Se fosse alguns anos atrás, apesar de eu ter conhecimento político, de saber o porquê e o que tinha que ser feito, eu não tinha essa segurança de desenvolver minha fala e o meu pensamento para o público. Eu tinha o conhecimento para mim, mas, não a segurança de transferir esse conhecimento para outras pessoas. Hoje, falo e questiono. Não tenho aquele receio, aquela timidez. Falo com pessoas diferentes, em seminários, falo para os professores e diretores da rede pública, falo para professores e alunos de vários setores da UNB. Dessas coisas, que eu tenho segurança, para mim é “fichinha”. Só tenho uma barreira: coordenar o fórum. Toda vez que tem um fórum, eu passo para Creuza: “Não, Creuza, você tem que coordenar, você é que é boa coordenadora”.

*Gilene fala de sua timidez, reitera sua dificuldade de coordenar o fórum, mas ao mesmo tempo, fala do desenvolvimento de fala e conhecimento. De conhecimento e fala da práxis do Projeto. Tanto que se sente em segurança e sem timidez para falar do e sobre o Projeto em qualquer situação, inclusive discutindo-o tanto com professores da rede pública, quanto com professores e alunos da UNB, ou outros públicos. Ela não tem medo, porque domina o assunto e tem segurança para expô-lo.*

---

alfabetizadores dos resultados das discussões em sala da Situação-Problema-Desafio escolhida e seus encaminhamentos de superação.

*É significativa e importante sua experiência comunitária anterior ao Projeto (Aramip, da qual foi inclusive diretora, mais de uma vez), ela tinha visão política, sabia o porque devia fazer e não tinha a segurança de expor sua fala e seu pensamento, como ela chama. Creio que aqui, se apresenta mais um indício de sua transformação ao passar pelo Projeto: a perda da timidez ao falar e expor o seu pensar, o seu sentir. Nas relações sociais de seu cotidiano, ela vai adquirindo pelos desafios da prática alfabetizadora, pela sua vontade de saber, sua curiosidade, seu querer ir a fundo nas coisas, a amizade(amorosidade) que marca sua relação dentro do grupo e com o pessoal da UNB, não só amplia sua compreensão política e consequentemente das relações de poder, mas sobretudo, o estar mais solta para fazer de sua fala e conhecimento um ato político. Ela se dessilencia, ela revela sua fala própria, que é também a fala de outras falas, mas, agora, com sua marca e identidade. Expõe-se, discute, debate, faz enfrentamentos, embora ainda não tenha vencido a impossibilidade de coordenar um fórum. Avanços atingidos e avanços a avançar, eis a caminhada de um desenvolvimento sempre incompleto na busca de uma completude sempre incompleta, lembrando nosso Paulo Freire.*

Professor Renato. Mas, há mais coisas que repercutiram em minha vida, com a entrada e vivência no e do Projeto. À medida que eu fui transformando, conhecendo outras coisas, isso influenciou junto aqueles que convivo, em particular, a minha própria família. Hoje, posso ter um diálogo com meus pais, que são “tristes, tristes...” Além disso, houve uma grande transformação na ação política, como eu disse antes: eu sabia o porquê estava fazendo, mas não sabia questionar. É a mesma coisa quando o Jerry entrou: aquela dificuldade de se relacionar com outras pessoas, de se ver apenas a si mesmo ali, esquecendo que existiam outras pessoas. Eu tinha , então, dificuldade de relacionamento. De descobrir as outras pessoas, de divulgar o que eu sabia para as outras e eu não sabia criar as oportunidades. Hoje, eu sei criar as oportunidades. E se hoje eu estou aqui, juntamente com vossa senhoria [Renato], Creuza e Airam é porque eu soube criar essa oportunidade

para estarmos juntos aqui conversando .Esse meu desenvolvimento dentro da sociedade e da política aprendi no e com o Projeto.

*Abrir o espaço de atuação e ocupá-lo. Isso é Gramsci, não é meu amigo, Airam?. Este diz, que sim. Gilene, situa de uma forma explicita o desenvolvimento, a transformação que com o Projeto passa a ter na sua capacidade dialógica e dá o exemplo de seus pais com os quais, pelas suas palavras, parecia ter uma dificuldade de conversar.*

*Com o Projeto, ela desenvolve a dialogia com o diferente, com outras vozes diferentes da sua, que lhe geravam talvez até impaciência .Está presente o desenvolvimento de um sentimento de acolhida do outro com aquilo que é, sem querer que seja “a priori”, outra coisa que não é. Acolhida desarmada, mas que exige esforço e aprendizado de paciência: um sinal de amorosidade presente na relação com seus pais.*

*Mas, ela não fica só aí. Ela avança mais. Ele se compara ao Jerry [alfabetizando que de caladão se tornou falastrão e que é parte específica desse estudo], quando diz de sua dificuldade de se relacionar com as pessoas (a timidez a que já se tinha referido antes obstaculizando o seu sair de si], de descobrir as outras pessoas, de divulgar o que sabia para as outras pessoas. Ela reitera o desenvolvimento da sua fala e pensamento, pensamento e fala, já explicitados anteriormente.*

*Mas, há um algo novo: o descobrir as pessoas, criando oportunidades para divulgar o seu saber ou desenvolver sua ação. Estão intrincadas nesse momento: a Gilene amorosa, que descobre as pessoas: indício da ocorrência de um movimento prático de acolhida e busca do outro na e para a dialogia - ensinar e aprender mutuamente; e a Gilene política, que descobre a necessidade de se criar oportunidades, abrir espaços e ocupá-los, em que como ser falante-pensante-atuante se faz presente: indício de um sujeito político que emerge, que se desenvolve, que subentende que existem relações de poder, dentro das relações sociais. Por isso, fala de abrir espaços. Criar oportunidades. Se os espaços estivessem abertos e as oportunidades criadas, não haveria necessidade da iniciativa de criá-los, abri-los. Exercer força e poder para tal. O indício revela, então, a existência de*

*um movimento que passa: pela descoberta de relações de força e contra força, como nos diz Foucault; pela possibilidade de atuar sobre estas relações de força e abrir espaços, que ela chama criar oportunidades e por último, exercer estas oportunidades, ocupar esses espaços, como lembra Gramsci. Ela arremata dizendo: “se eu não tivesse criado essa oportunidade, nós não estaríamos reunidos aqui hoje. Gilene assinala tem mais coisas a dizer. Vamos a ela.*

Esse Projeto me ajudou profissionalmente também. Quando precisei de trabalhar, me pediram o currículo. E apresentei o certificado daqueles que o professor Renato assinava, eu tinha feito o curso de formação de alfabetizadores. Foi bastante. Além disso, mais recentemente, em um concurso do governo. Foi “fichinha”. Num instantinho eu tinha si aprovada nos questionamentos. A moça da entrevista veio me perguntar “Porquê você tem essa desenvoltura toda para falar e não tem vergonha”? Eu falei: você não me está fazendo perguntas? Eu estou lhe respondendo à altura, ou não é assim? A moça disse: “Não, tudo bem. Valeu, você está aprovada.” Um dia já trabalhando meu chefe revelou o segredo porque eu tinha sido aprovada: “É porque você fala demais. Tudo que perguntava você falava.” Eu já tinha noção do que eu ia responder, porque fui trabalhar com meninos de rua, eu já noção do perigo da coisa, da situação.

*Aqui o ser falante, o ser pensante, o ser criador de oportunidades, o ser amoroso que se revelam conjuntamente, num momento de conquista profissional: a práxis acumulada com o Projeto, incluindo a explosão do falar o pensamento e de pensar falando, a capacidade dialógica: a acolhida, a escuta do outro, o elaborar do que o outro sugere, pede, pergunta, explicita uma responsividade ativa, diria Bakhtin. Esta responsividade impressiona a entrevistadora: ela ganha o emprego e com isso pode continuar a avançar e a se desenvolver. Mas, além da Gilene, Creuza também está na conversa. Vejamos a sua trajetória.*

Quando eu vim para Brasília eu já trabalhava como escriturária no sindicato dos trabalhadores rurais em Goiás. Eu tinha, mais ou menos, uma noção dessa questão política:

reforma agrária, trabalho com comunidade e tinha uma relação com os associados do sindicato. Antes, o meu primeiro trabalho, pois, tinha sido trabalhar no comércio que é esta coisa de estar lidando com as pessoas. E lá também, eu já participava de grupo de jovens na igreja. Quando eu vim para o Paranoá entrei no grupo de jovens da igreja católica, e nós tínhamos esse trabalho de rezar o terço na casa das pessoas, ou então, se ficávamos sabendo que o barraco de uma senhora de idade estava caindo, a gente arrumava o que precisasse e ia lá colocar o barraco de pé. Agora, quando entrei na alfabetização e já disse antes: eu só pensava em ensinar a ler e escrever e pronto. Eu não tinha essa noção de engajamento, de participação na organização popular. Em casa, porém, minha mãe já participava da Associação de Moradores desde quando chegamos ao Paranoá. Ela se engajou na luta e ia atrás...

Meu pai e minha mãe também fizeram parte.

De vez em quando as reuniões eram lá em casa e eu não gostava de participar. Dizia: “Ah! Tem reunião hoje do grupo? Ah! Eu não quero participar!” Eu tinha uma raiva danada desse povo todo.

Ai, eu [também] tinha uma raiva. Ave Maria!

Eles iam lá para casa: a Lourdes, o Laércio, o Bosco, o Benedito(o primeiro presidente do CEDEP), a Maria Laura<sup>193</sup> e também esse povo. Oh!, mas que me dava uma raiva!.

Minha mãe ficava chateada, porque eu não queria participar. Mas, a coisa foi indo... Apesar de minha mãe fazer reuniões com esse pessoal lá em casa que era do Grupo Pró-Moradia, ela era mais para o lado conservador... Ulisses Guimarães e outros. Então, quando entrei em 1989 no Projeto de alfabetização de jovens e adultos, já tinha essa história toda atrás. Foi o ano da primeira eleição para presidente da república [Collor e Lula]. Collor, o

---

<sup>193</sup> Maria Laura, professora e funcionária pública, militante do movimento popular. Por duas vezes, deputada distrital em Brasília.

rei das Alagoas, que estava acabando com os marajás. Comecei a analisar em quem votar, porque eu sempre gostei da fala da política. Hoje, em dia, já penso diferente, mas naquele tempo eu não tinha conhecimento, participava das campanhas de todos os prefeitos e candidatos. A questão era a festa. Tinha o meu candidato, mas, ia para o melhor da festas dos outros, o resto não interessava. Quando eu cheguei ao Projeto eu era meio amarrada nessa questão, mas, já analisava a situação, as coisa, a situação do Tancredo, a participação de Fafá de Belém na política, enquanto cantora [campanha das diretas já] e da qual eu era fã. Depois, apareceu a Cláudia Raia [que apoiou Collor].

Eu analisava os candidatos: o que fez no passado, como era. E aí, vem minha entrada no CEDEP e vem a história de Lula. Com minha entrada no CEDEP, mudei completamente. “Vou votar no Lula...agora no Saraiva [candidato a senador pelo PT] não... eu não gosto do Saraiva.” Eu me simpatizei com o partido, mas, iria votar no Maurício Correia [candidato a senador pelo PDT], porque na hora da nossa luta aqui no Paranoá, ele estava aqui nos defendendo na época do barracaço (1988), participando da roda de mãos dadas que foi feito, para evitar a derrubada dos barracos. E que a Delcione fez inclusive greve de fome. Eu não participava, mas, minha irmã estava lá e meu irmão também que tinha um lote. Em suma, eu tinha noção das coisas, mas, não era engajada.

*Creuza à semelhança de Gilene, chega ao Paranoá muito jovem. Uma e outra moram em barracos de madeira, papelão, lona e outras coisas. Sofrem com seus pais e mães as agruras de se estar sem teto e sem chão próprios. Seus pais entram na luta, tanto os da Gilene quanto os da Creuza. Elas crescem num ambiente em que as relações sociais são marcadas por precárias e subumanas condições de vida e pela necessidade de superação dessa condição de não acesso aos direitos fundamentais de cada ser humano, conforme proclama a carta da ONU e que Santo Tomás em seus estudos diz ser o mínimo necessário, para se exercer a virtude. De um lado, a necessidade exige a luta. De outro, o governo que quer impedir, desanimar, derrotar a esperança, e o sujeito desejante que pulsa dentro de cada morador. Elas entram na história, numa história em se fazendo, mas se fazendo sobretudo, com seus pais. Mas, a marca dessa história que vem desde a década de 60 e que Lourdes narra no primeiro capítulo é constitutivo delas, quando chegam ao Projeto de alfabetização. A constituição de cada uma como sujeito, não começa com a alfabetização e a participação na alfabetização, que é historia dentro de toda história do Paranoá, mas, é*

*na natureza e especificidade do que se intenciona e se faz com a alfabetização, que elas continuam o seu desenvolver e o seu deslanchar. Estas marcas estão presentes em cada uma, pela participação de suas famílias na lutas do passado, que ao mesmo tempo são presente na memória e atuação de cada uma delas. Creuza com a palavra.*

Em relação a essa timidez de falar que Gilene falou de coordenar o fórum. Eu nunca coordenei o fórum. Eu não sou boa para coordenar o fórum, porque eu nunca coordenei um fórum, o grupo de alfabetizadores da escola 14, da qual sou coordenadora é que coordena. Assim, em 1997, quando a 14 foi sorteada para fazer todos os fóruns do segundo semestre, nosso grupo que é nota 10 (Francilene, Lúcia, Estefânia, Lucinéia, Valéria, João Batista, Fátima e mais os alfabetizadores novatos: Elisvam, Fernando, Paulinho), a gente sentava para discutir e se perguntava: “vamos fazer o quê”. Cada um dava a sua idéia, acertávamos tudo, dividíamos as tarefas: o que cada alfabetizador ou alfabetizadora iria fazer juntamente com seus alfabetizando. E tivemos fóruns dos melhores, semelhantes aos que tivemos na Escola 17 [coordenada pela Gilene]. Fizemos fóruns que ficaram na história. E isso, por mérito deles.

*Creuza, essa questão merece um registro: se se entender por coordenação alguém que faça tudo sozinho, você não coordenou. Mas, se se compreender por coordenação, esse trabalho de articulação, discussão, em que todos dão sua contribuição numa linha de complementaridade, você coordena e muito bem!. O coletivo fica forte, porque todos os indivíduos ficam fortes ao se ajudarem e se complementarem mutuamente. E não só um indivíduo [o coordenador] que fica forte, mas toda a equipe. Mas, é preciso alguém que puxe, que articule, e isso você fez. Essa é a ação específica de sua coordenação. Que você tem que assumir e reconhecer. Sendo pessoa de fé, que recebeu como graça ou carisma de Deus. É uma conquista que você vem cultivando com muito esforço e iniciativa individual, pela abertura, acolhida e escuta elaborativa que você desenvolve com seus e suas colegas de equipe. Esta é uma sua marca contributiva no Projeto, no CEDEP, e no conjunto do Paranoá, de Brasília e do próprio mundo, pela trajetória de vida que você vem desenvolvendo...*

Mas, vai por isso na cabeça dela!

Mas, tem uma coisa que não consigo fazer. Realmente, chamar para o fórum: “Atenção pessoal! Vamos lá! Presta atenção nisso e vamos ouvir!. Isso, não é problema para mim, não. Agora, dar curso para alfabetizadores, isso aí me deixa fora de mim.

Outro dia, tínhamos que dar um curso juntas. Mas, ela tem uma dificuldade.... Para começar ela disse: “porque eu tenho que dar o curso? Eles não sabem?

Se a alfabetizadora precisa de ajuda, eu vou lá e espontaneamente colaboro. Agora, dar curso para alfabetizadores, eu não consigo, não domino, não tenho jeito. Mas, continuando, em 1991 [dois anos depois que entrou como alfabetizadora] entrei na diretoria do CEDEP, como segunda secretária. E partir daí, não saí mais da diretoria.

E agora tem que chegar à presidência, não é? Pelo amor de Deus.

Fique quieta aí, pois está sendo gravado.

É para gravar mesmo. É para poder ficar registrado.

É para ficar registrado. A Creuza é nossa candidata à presidência do CEDEP (Airam)

Não, pelo amor de Deus.

*Creuza e Gilene vocês podem apontar alguns outros alfabetizando que avançaram segundo os objetivos do Projeto?*



Eu tive vários exemplos que se desenvolveram e avançaram muito.

Tem o caso do Francisco (Francisco Alves )que já terminou o segundo grau e agora está em um seminário perto de Anápolis-Go. Vai ser padre. Ele concluiu rapidinho estudos. Foi meu aluno no intermediário em 1992. Estava sempre pedindo ajuda depois que concluiu a alfabetização, à tarde e fins de semana, porque ele continuava a estudar a noite. Recentemente, ele esteve no CEDEP para agradecer o apoio que eu dei para ele.

Tem o caso do Valdir, que tinha problema de timidez, não gostava de conversar. Também foi meu aluno no intermediário. Um dia, eu trabalhava o tema da Felicidade, no qual discutíamos a questão da boa vizinhança, da relação com os vizinhos e o que vinha a ser felicidade. Nessa discussão aparece a questão do trabalho, quando um colega de sala conta o fato de que o patrão não quis lhe pagar o salário a que tinha direito. Ficou com raiva do patrão, e fez aquela bagunça no escritório, quebrando telefone, mesa, e outras coisas. A partir eu mudei do tema felicidade para o de direitos e deveres dos cidadãos e fazer um encaminhamento da questão. Trabalhamos os direitos de cada um, como é viver, a forma de agir, em várias aulas. Depois, dessas discussões reuniu e coordenou seus colegas de trabalho e entraram na justiça contra a empresa, que tinha assinado com Valdir e colegas um contrato de seis meses e queria anulá-lo. Ganharam a causa, e a empresa pagou o que tinha direito. Ele deu este depoimento no fórum.

Entre os que não conseguiram avançar tem o caso de uma senhora, que passou por vários alfabetizadores e não conseguiu atingir o objetivo da alfabetização. Ela entrou em 1989. Tinha uma vontade enorme de se alfabetizar, mas, tinha uma dificuldade enorme de aprendizagem. Ela mora pertinho lá de casa. É minha vizinha. Agora, é uma pessoa que trabalha certinho. A casa dela é toda arrumadinha, limpinha, com higiene. Tem cuidado em se vestir, em se arrumar. No conversar e relacionar com as pessoas, nisso tudo, ela melhorou e a gente notou a diferença. Mas, na questão do aprendizado da escrita, tentamos várias maneiras e formas com ela, e não conseguimos. Era assim: um dia ela aprendia as coisas e estava muito bem. Daqui há uma semana ela tinha aquela regressão. Ela estava indo e sempre voltando. Ela não conseguia pegar aquele passo e continuar. Hoje, se diz cansada e que não quer mais aprender. Entrou para a Igreja Evangélica.

Tenho também o caso de Valdeir, trabalhava em um restaurante. Ele entrou no iniciante e queria aprender o nome de todas coisas com que lidava no restaurante. Em 3 meses, ele que só assinava o nome, já estava lendo palavras e conseguia diferenciar e fazer a lista dos produtos do restaurante, incluindo nomes e preços. Fiquei espantada com o avanço e salto que ele deu.

*Pelo depoimento da Creuza, temos o caso do Francisco um exemplo de continuidade de busca e vontade de saber, com um objetivo: ser padre. A motivação afetivo-volitiva de que fala Vygotsky. Mas, ao mesmo tempo, a importância da mediação da alfabetizadora que o acolhe e o acompanha na caminhada até o segundo grau e o vestibular. Tornamo-nos através dos outros. Esse saber da Creuza tem o poder de transformar o Francisco, que ao mesmo tempo, se transforma, aprende, avança, tem mais vontade saber e continua. Essa marca da mediação é tão forte, que ele viaja de Goiás e vai agradecer a sua alfabetizadora, por ter chegado aonde chegou.*

*No caso do Valdir, a importância da concepção do Projeto se faz presente: o eixo de orientação é de que as discussões levam em conta sempre as Situações-Problemas, os temas, que marcam o cotidiano dos moradores do Paranoá, e particularmente, os alfabetizandos. Discutia-se Felicidade, boa vizinhança e aí emerge a questão do trabalho, não uma discussão teórica sobre o trabalho, mas, o caso concreto de relação trabalhador-patrão, em que este negava a aquele, um direito líquido e certo. As discussões tomam conta de várias aulas e delas surge um encaminhamento, para tentar superar o problema; o Valdir coordena e reúne seus colegas de empresa e entram na justiça. Não só entram. Ganham a causa. Aqui se evidencia a acolhida ao problema do outro, a responsividade ativa como diria Bakhtin no diálogo das múltiplas vozes: não só a alfabetizadora como mediadora da turma, se sensibilizou com o problema, mas, o conjunto da sala. Mas, não só se sensibilizaram e discutiram um saber, mas, também produziram um saber visando o encaminhamento da solução do problema. E aí vem a iniciativa subjetiva política do Valdir, aquilo que torna possível mudar as situações. E da consciência e da possibilidade*

*de luta para afirmar seu direito e os direitos dos colegas, mobiliza e organiza o grupo de colegas: indício de exercício de poder visando inverter uma relação social de poder, até então, desfavorável aos empregados pela própria força da empresa. Não se intimidam. Têm coragem. Partem para a luta legal. A batalha jurídica. Classe contra classe, na contradição do próprio Estado. E vencem. Marca histórica.*

*Quando o problema aparece na sala de aula, ele é apenas o problema de alguém. À primeira vista, não teria nada a ver com uma alfabetização no sentido estrito (ler, escrever, calcular). Mas, não no caso do Paranoá. Não levar a Situação-Problema em conta, é estar faltando com os objetivos da alfabetização. Então, o problema é acolhido, não é só de alguém, é de um ser humano. É discutido, socializado, passa a ser de todos. De individual torna-se coletivo. E nesse coletivo produzem-se saberes concretos, não simplesmente divagações, visando encaminhar e superar e vencer o problema apresentado. Então, a timidez dá lugar à desinibição, o medo dá lugar à coragem. O cada um cuidar de si, dá lugar a cada um cuidar de todos. E todos cuidaram de todos. Um saber que se transforma em poder, enquanto contra-poder do poder do patrão.*

*É dessa subjetivação coletiva, que nos fala Deleuze (1992) (como a terceira fase de Foucault, pós saber e poder). No processo há uma relação de força do Valdir consigo mesmo e com outros colegas. Com isso, desenvolvem e constituem novos modos de existência, inventam novas possibilidades de vida (que Foucault busca em Nietzsche). Sem uma dialogia na e da escuta (acolhida do outro e sentir acolhido pelo outro: amorosidade), o problema não se tornaria foco de análise, discussão, encaminhamento solução. Ou seja, o que poderia parecer o menor, torna-se uma determinante que se não for fundamental, eu diria, quase-fundamental.*

*O Valdeir está inserido numa relação de trabalho que o está exigir o ler e escrever. É condição da relação social de trabalho, em que está inserido que ele domine a leitura de cardápio, produtos e fazer contas. Há uma determinação estrutural a fustigar-lhe e a impulsioná-lo para buscar o conhecimento aplicável e exigível em seu dia a dia. Mas, poderia ser exigido e como tantos, não encontrar uma oportunidade, de obter esse conhecimento. Ele encontra a oportunidade que quer que ele também avance, também vá*

*para frente. A fome com a vontade de comer. A fome de saber se encontra com a fome de oportunizar o acesso e a produção de um saber. No encontro dessas duas vontades ou intencionalidades, dá-se uma resultante: de saber escrever apenas o nome, dá um salto tal, que em seu trabalho, passa a ler e escrever o que lhe pedem e é necessário. Mais, uma vida que se transforma. Mais um indício de uma constitutibilidade de um sujeito de saber.*

*No caso da senhora que não consegue ler e escrever, é interessante notar, que a passagem dela pelo processo deixa suas marcas no sentido da transformação de sua auto-estima, de seu auto-cuidar-se e na melhoria do relacionamento com os outros. Marcas concretas. E que continua inclusive um acolhimento por alfabetizadora, da qual é vizinha. Pelo que parece se encontram, conversam, visitam-se. Pois, a alfabetizadora, fala inclusive dos cuidados que a senhora tem para com sua casa. Mas, na especificidade do ler e escrever, não se conseguiu assegurar a continuidade do processo de aprendizagem quando ele ocorria. Daí, a alfabetizadora dizer: “ela aprendia e depois tinha uma regressão”. E nesse avançar, recuar, acaba não deslanchando, mesmo que se tenha tentado várias formas e maneiras de proporcionar-lhe a aprendizagem, através de várias alfabetizadoras. É um caso de fracasso de um lado, e sucesso de outro. Mas, o fracasso tem um saber terrível, pois, revela a impotência diante de certas situações, ou melhor, que o desafio as vezes é mais complexo, do que as possibilidades concretas e vigentes do Projeto.*

Um dia um aluno (alfabetizando) chegou para mim e disse: “professora, a maior vontade que tenho é de aprender a ler e escrever?” Eu disse: “A chance é essa, você está no local certo! Ele então completou: “Professora, se eu aprender a ler e escrever, eu ainda vou ser um vereador”. Em minhas (e nossas) aulas uma das coisas que a gente ensina é preencher cheque, que é uma das necessidades de nossos alunos. Pois bem, no dia dessa aula: ele afirmou: “quando eu aprender a preencher um cheque e abrir uma conta no banco, meu primeiro dinheiro é para a senhora”. Passado um certo tempo (porque ele havia dito não só preencher um cheque, mas, também abrir uma conta no banco) eu estou aqui em casa e chamo no portão. Fui atender. Era ele, o Manoel: “professora, eu vim aqui para trazer o

lhe prometi”. Aí, ele me trouxe o dinheiro. E disse mais: “professora está aqui o meu talão de cheques, eu já sei preencher um cheque e já tenho uma conta no banco”. Na época, eram cerca de cinquenta reais hoje. Menina! Aquilo me deixou tão emocionada, eu fiquei tão sem jeito, que falei: “Não, Manoel, não precisa isso não!. Mas, ele insistiu: “Professora, isso aqui é um presente seu, pelo seu valor”. Hoje, ele está cursando o segundo ano do segundo grau. E pelo que sei, é hoje, representante de turma e tem intenção de se candidatar a vereador.

Maria Fátima Duarte era uma aluna que tinha todas as dificuldades da vida, filhos adolescentes, sem trabalho, não dispunha de tempo para estudo. Entrou no início do ano na turma intermediária com grandes dificuldades. No final, terminou o concluinte, fez o teste na Fundação Educacional e entrou na Quarta série do primeiro grau.

O Luís, a Creuza conhece. É um aluno que me chamou muita a atenção. Inclusive, na sua despedida me deixou super triste (cheguei a chorar), ao mesmo tempo, feliz por sair do Projeto e concluir outra meta na vida dele. Quem fez a matrícula dele, na escola da dezesete fui eu. Para a gente conseguir falar com o Luís era um sacrifício, mal ele olhava para frente, dar os números dos documentos dele, então, só Deus sabe! Foi para a turma intermediária (com dificuldades) e tinha dificuldade enorme de pensar, tanto que no primeiro ano, ele não conseguiu ir para a turma concluinte. No segundo ano, ele foi para o concluinte, e aí deslanchou. Deslanchou de uma só vez. No meio do ano, ele foi para o supletivo fase II (terceira série do primeiro grau), Tínhamos o jornalzinho do Projeto. Ele participava do jornalzinho, corria atrás e fazia entrevistas, inclusive em 97, entrevistou a administradora regional do Paranoá.

Como eu disse, no início, ele não tinha nenhuma motivação de fala, era todo intimidado. Com o tempo avançou, superou a timidez e desabrochou para a vida.

O Luís mantém ligação comigo, embora, sua escola do supletivo (está agora na Quinta série) seja longe da escola da quadra 17, onde estudou. Um dia desses, ele chegou para mim e disse: “Lá na escola tem muita bagunça, não tem organização. Como é que a gente faz para poder fazer um abaixo assinado pedindo ao diretor, mais segurança e organização na escola?”. Eu acho que tinha essa tendência de fazer mobilização e ainda não tinha tido oportunidade de desenvolvê-la e no Projeto ele encontrou essa oportunidade de desenvolver essa característica dele.

O seu Geraldo entrou no nível iniciante e não conseguia formar as sílabas ou ler alguma palavra. Daí a pouco, parece que o homem soltou a coisa assim de repente. Ele era aluno do Zenon e da Valdirene (alfabetizador e alfabetizadora do Projeto). Um dia, ele disse, que ia fazer um teste para o supletivo [Fundação Educacional]. O Zenon, então ponderou com ele: “Olha, como você está na turma iniciante, a gente quer trabalhar mais um pouco com você, mas, vamos fazer sua inscrição lá.” Ele fez o teste e pulou da turma iniciante [não passou nem pela intermediária, nem pela concluinte] para a terceira série da fase II do supletivo. Hoje, já deve estar na fase III [segundo grau].

Tenho o caso de um senhor, que é parecido, mas, não totalmente semelhante, com o da senhora, a que a Creuza se referiu. Ele começou no iniciante, foi para o intermediário e agora está no concluinte, porque a gente acha que se avançar com ele, ele pode melhorar. Mas, ele tem uma grande dificuldade. No dia em que a gente ensina, ele consegue aprender na hora. No quadro, ele raciocina muito bem. Agora, ao passar para o papel, ele já não consegue fazer mais nada, principalmente, em se tratando da matemática. Ele não relaciona o processo que ocorre no quadro com o que escreve no caderno. Eu peço para ele ir ao quadro, ele vai e resolve. Aí peço a mesma coisa para no papel, começa a sentir dificuldade e embaraça “todinho”. Eu, inclusive, no ano passado pedi ajuda à UNB, o que não foi possível ano passado, por causa do processo universitário [greve e mudança de calendário].

*O caso do Manoel indica dois planos de motivação ou desafios que ele se coloca: a vontade de saber: ler e escrever (ser um sujeito de saber) e adquirida essa condição: candidatar-se a vereador (que descobre e quer participar das relações de poder). Essas dimensões de um sujeito desejante encontram acolhida em sua alfabetizadora, que oportuniza a realização desses sonhos. Esses fatores o fazem vencer as várias fases da alfabetização, do supletivo e agora, está concluindo o segundo grau, e mantém sua candidatura a vereador. É marcante em sua trajetória, o compromisso que faz à sua alfabetizadora, de que se preenchesse um cheque e abrisse uma conta no banco, o primeiro dinheiro que ganhasse levaria. O que o faz. A surpreende. Talvez, ela nem se lembrasse mais. Mas, sem dúvida, é um indício de uma reciprocidade de acolhimento mútuo. Tantos anos depois, ele a procura, não só porque aprender a pensar e descobrir o exercício do poder (representante de turma), mas, também porque nele houve um compromisso que permanece: que é a retribuição ao acolhimento que teve. Ao ser acolhido, também acolheu sua professora, e ela ficou morando na gratidão do seu ser.*

*O Luís chega quase sem voz, sem fala, com medo, tímido, sem saber ler e escrever, mal mal olhava para frente. Informar os dados de sua documentação pessoal era um sacrifício. Tinha dificuldades de pensar. Entra no intermediário e fica 1 ano, quando a média é 6 meses ou menos, dependendo do ritmo do aluno. Vai para o concluinte e deslancha de vez. Se envolve no processo do Projeto. Quebra seu silêncio. Solta sua fala. Perde o medo e a timidez. Supera a dificuldade de pensar. Falar e Pensar. Pensar e Falar desabrocham. Não só lê e escreve, mas participa da mobilização e organização do jornalzinho da escola: corre atrás de matérias, de entrevistas, escreve artigos, faz entrevistas, incluindo uma autoridade, que é administradora do Paranoá. Busca saber. Salta para a terceira série do supletivo II fase. Hoje deve estar na 5ª série.*

*Qual o segredo de tudo isso, se é que há algum segredo? Ele mesmo responde, em uma entrevista que deu para um vídeo realizado no Paranoá: “Eu, antes de conhecer o*

*grupo do CEDEP [alfabetização] eu não tinha a amizade que tenho hoje. Ao conhecer o grupo, eu me achei como pessoa... e você vai poder falar dos seus problemas como vai poder ouvir os problemas dos outros. O Projeto me serviu para mostrar o outro lado da vida, ou seja, passar... andar de ônibus... passar por uma placa... e ler aqui... e poder viver aquilo que está escrito ou até mesmo acompanhar o ritmo de outras pessoas na leitura, no companheirismo, na convivência do dia a dia.”*

*Ele marca pela sua fala que o princípio de tudo parece ser a acolhida que recebe e ao ser acolhido aprende a acolher. Ser ouvido, ouvir. Ser escutado, escutar. O outro me produz e eu produzo o outro. A compreensão responsiva ativa do outro, me constituindo e na reciprocidade ele me constituindo, na alternância e alteridade dos sujeitos falantes. No caso do Luís, falante-pensante-atuante-mobilizador-organizador. Desenvolve relações de poder utilizando seu saber, seu falar, seu escrever, fazendo o jornal. Talvez, sem ter isso muito explícito para ele mesmo. Mas, enquanto indício, as falas de suas alfabetizadoras e dele mesmo não deixam dúvida. Amorosidade. Saber. Poder. Quando ele procura sua outrora alfabetizadora, para fazer um abaixo assinado solicitando mais segurança e mais organização na sua escola de hoje, ele evidencia não uma descoberta, não só uma possibilidade, mas, sobretudo, ele se mostra exercendo um poder de iniciativa individual com visão coletiva, visando a melhoria das condições da vida. É a marca do sujeito político.*

*O caso do Sr. Geraldo que salta da turma iniciante de alfabetização, sem passar pela intermediária e concluinte. Quando entrou não conhecia e não conseguia formar e ler as sílabas. De repente, o soltar-se surpreendente. Vem seu desejo de fazer o teste, há a ponderação do alfabetizador dele ficar mais um tempo, mas há o respeito ao ritmo do aluno. Ele quer fazer o teste(no supletivo da rede pública). O faz e se matricula na terceira série. Hoje, deve estar terminando a fase III (5ª à 8ª série). Essa explosão de aprendizado, teria que ser melhor trabalhada, reconheço. Os dados são insuficientes. Talvez uma conversa com ele, que não foi possível. Mas, ele indica também à semelhança de outros casos de que ele solta a fala, o pensar e o acentuar e a realização de sua vontade de saber. Tanto que força a realização do teste. Mostra o conhecimento obtido e vai para frente.*



*O caso do alfabetizando da Gilene que tem dificuldades de aprendizagem não chega a ser semelhante ao da Creuza. De fato, ele aprende e mostra que sabe, que tem conhecimento, quando esse conhecimento, particularmente, o matemático, se dá no quadro. Mas, não revela, a mesma desenvoltura quando da elaboração no caderno. As razões não aparecem na fala da alfabetizadora, nem o assunto foi ainda discutido com a UNB. Apesar de já estar na turma concluinte, são desafios que são colocados e requerem maiores estudos, discussões em momento oportuno.*

### **Uma ação coletiva de destaque: a participação de alfabetizando e alfabetizadores no orçamento participativo do governo do Distrito Federal (1995-1998)**

*Creuza e Gilene conversam agora comigo sobre a participação de alfabetizando, alfabetizadores, coordenadores, todo o grupo de alfabetização de jovens e adultos na experiência de orçamento participativo desenvolvida pelo governo do Distrito Federal no período de 1995-1998 (Governo Cristovam Buarque).*

Falar em Conselho, nós tivemos vários alunos de dentro do Projeto que foram, inclusive, delegados do orçamento participativo.

No governo Cristovam Buarque, de 1995 a 1998. Em 1995, tivemos a participação de um número muito bom de alfabetizadores. Alfabetizando não participaram, porque foi muito em cima da hora a elaboração do orçamento e não deu para fazer um estudo

cuidadoso sobre o Projeto do governo. Mas, a partir de 1996, nós sempre tivemos os alfabetizando dentro do orçamento participativo. Com isso, foram eleitos delegados do orçamento e iam decidir o quê fazer com os recursos destinados ao Paranoá. O orçamento participativo era assim: primeiro, escolhíamos quais as prioridades para a cidade. Ou seja, se fazia uma votação, em que cada delegado tinha direito a escrever em um papel próprio, 3 prioridades. Os votos eram colocados em urna. Tinha-se a apuração e estabelecia-se uma relação das prioridades pela votação obtida por cada uma. A partir daí, vinha o pessoal do governo e dizia: a verba para o ano que vem é tanto, temos que enxugar as prioridades. E aí vinha toda uma discussão dessas prioridades, exemplo: construir uma escola profissional ou construir um terminal rodoviário? construir uma escola ou um campo de futebol, como ocorreu no de 1997.

Eu me lembro de uma prioridade que foi apresentada e defendida pelos alfabetizando em 1998. Precisávamos da reforma da escola da quadra 17. Então, o que se fez. Alfabetizando, alfabetizadores, alunos do supletivo se juntaram. Alunos do movimento popular (alfabetização) e da Fundação Educacional (supletivo) [coletivo de alunos] reuniram, discutiram o assunto e foram atrás dos moradores das quadras que circundam a escola [porque o orçamento participativo é discutido e votado por toda a cidade, toda a comunidade]. Então, esse coletivo de alunos saiu fazendo campanha nas quadras, explicando as pessoas da importância de se votar na reforma e ampliação da escola. Foi uma grande mobilização e um grande momento histórico, que talvez não volte a acontecer [aqui, Gilene talvez, se refira à não reeleição do governo Cristovam Buarque]. Além disso, com a coordenação do CEDEP, alfabetizadoras e alfabetizando foram escolhidos delegados das Quadras 9, 11, 13, 15 e 17 em 1996, 1997, 1998.

*Essa reforma e melhoria da escola 17, foi votada? Aprovada? O que aconteceu depois?*

*Com o trabalho conjunto de todos os alunos, professores e moradores (ela foi apresentada como prioridade de todas as quadras ao redor da 17) nós*

conseguimos que a reforma da escola 17 fosse eleita como prioridade de governo e incorporada ao orçamento e a reforma e ampliação da escola foi feita.

*O acontecimento histórico narrado pelas alfabetizadoras evidencia não só a possível ocorrência de uma constituição de um sujeito político na e com a alfabetização, no ponto de vista individual, mas, sobretudo, como ação coletiva, que parte da escola, mobiliza e organiza moradores, em função de maiores e melhores condições de estudo e vida, não só da comunidade escolar, mas, também para o conjunto de moradores das quadras abrangidas pela escola. Reflete uma inteligência política de se mobilizar e se organizar em função de interesse coletivo, tornando-o prioridade e acompanhando sua execução pelo governo. Isso implicou confronto com outras prioridades e interesses, mas, a mobilização, organização, e persuasão do conjunto de alunos, professores e moradores foi mais forte e a proposta saiu vencedora.*

*Segundo Gramsci, uma iniciativa subjetiva-coletiva de mobilização organizativa persuasiva que ocupa um espaço dentro da sociedade política, e o faz trabalhar em função do interesse em vista. Creio que esse é um indício da existência de uma consciência da existência e da possibilidade da participação nas relações sociais, marcadas pelo poder. E não só a consciência da existência e possibilidade, mas, sobretudo, a demonstração efetiva de um exercício efetivo de poder no conjunto de determinadas relações sociais. E com um detalhe, não é a marca de um sujeito participando, mas de um conjunto de sujeito, e isto, como componente intrínseco de um processo alfabetizador. Não é um discurso sobre o direito, para posteriormente exercer o direito. É alfabetizar, é aprender, é desenvolver a conquista do direito, no embate, na conquista no aprendizado e desenvolvimento participantes.*

*Creuza e Gilene, vocês apresentaram fatos, casos, acontecimentos, em que pessoas avançam e desenvolvem, e agora, esta experiência de participação coletiva de defesa e conquista de um desejo, que se torna do conjunto de moradores, por iniciativa de alfabetizando e alfabetizadores? A que vocês atribuem estas conquistas?*

No meu ponto de vista, o Projeto de alfabetização teve um grande papel nessa história. Eu, pelo menos acredito, que o nosso Projeto desenvolve não só a questão da leitura, da escrita, como também a consciência crítica do aluno. E quando chega um momento desse [orçamento participativo], o aluno está interessado, quer participar, quer estar engajado. E conseguir tudo isto, significa que o nosso Projeto conseguiu fazer esse trabalho: o aluno desenvolver em seu normal uma luta por uma vida melhor. Eu vi a entrevista de uma certa pessoa, em que ela diz que: “quando o aluno entra em nosso Projeto, ele entra sem estímulo, sem estímulo de vida profissional, às vezes, sem estímulo de vida pessoal. Nosso papel é buscar esse estímulo de volta. E muitas das vezes, a gente consegue. Tanto consegue, que quando a gente diz que um aluno nosso [que foi] está terminando o segundo grau, nós temos um papel fundamental nessa história. Ou seja, nós fomos os primeiros a dar o primeiro passo para ele pudesse ter o prolongamento dessa história, certo!. Temos um papel? Temos sim! E o nosso papel foi fundamental e foi prioritário, porque fomos os primeiros a dar o primeiro passo e se esse passo continua, é porque foi bem dado.

*Segundo Gilene, o Projeto de alfabetização teve um grande papel nessa história do desenvolvimento individual dos alfabetizando mencionados, como também, na exercitação individual e coletiva de exercer poder, participando do orçamento participativo. Ela atribui isso, ao fato de que a concepção do Projeto, não só desenvolve a questão da leitura, escrita, como também, a consciência crítica do aluno [a consciência da existência das relações de poder, a possibilidade e o exercício da possibilidade de exercer o e com o poder]*

*Depois, ela destaca o estímulo que se dá ao aluno quando chega, tanto na vida profissional como pessoal. É a acolhida que se dá ao alfabetizando, E muitas das vezes, a gente consegue. Ela não diz sempre. O que significa admitir que com alguns, certas dificuldades não são superadas. E deram inclusive exemplos de pessoas nessa situação.*

*Mas, ela enfatiza que quando um aluno termina o primeiro grau ou o segundo grau, como tem acontecido com vários, ela admite que sem o deslanchar iniciado no Projeto, eles não teriam chegado lá. Ou seja, o alfabetizando não obtém ou produz conhecimento. Ele adquire uma vontade de saber, que o empurra para frente, porque como ela disse, o primeiro passo, foi bem dado.*

Quando Gilene fala de “sem estímulo”, “sem interesse”, eu não concordo com essa questão, porque a partir do momento em que o aluno vai se matricular, é porque ele quer alguma coisa. E nosso papel é de estar trabalhando essa questão. O nosso papel é importante enquanto alfabetização de jovens e adultos, ao fazer com que esse aluno se descubra que ele é uma pessoa, que tem valor, que ele é importante, que a vida dele é importante. Daí esse trabalho da amizade, como a Gilene falou. Às vezes a gente está aqui e de repente o aluno chega com uma manifestação de agradecimento, de gratidão, durante e tempos depois quando não é mais nosso aluno. Fica então, essa relação de amizade com a gente., que leva o aluno a dizer assim: “Aí, eu devo tanto à você!”, ou também: “Olha! Essa aqui foi minha professora. Eu devo a ela, se hoje sei alguma coisa.”

Esse é um objetivo do Projeto: estar fazendo com que a pessoa descubra o seu lado cidadão. Ele recebe aquele estímulo de paciência, como disseram no último fórum. “Aqui, o professor tem paciência com a gente, de estar esclarecendo as coisas, dizendo que somos pessoa. Enfim, estamos aqui para quê? Nós temos que aprender.” Muitas vezes, eles chegam e dizem “Ah! Errei, eu errei professora. Então, não vou fazer isso não, porque eu vou fazer errado.” A gente sempre responde: “aqui não tem essa, a gente aqui não faz errado não. Nesse Projeto não se erra, pois a gente está aprendendo. Aqui ninguém erra.

Então, essa compreensão e valorização do aluno, esse lado da acolhida do aluno, da amizade, do incentivo, dele chegar perto e a gente ficar escutando os problemas dele, compreendendo...Essa amizade, essa compreensão, a meu ver, influi na aprendizagem do aluno. Eu vou exemplificar: “eu como alfabetizador tenho dificuldade, nos primeiros momentos de ensinar direito aquilo que é necessário e muitas vezes, acontece o mesmo com outros alfabetizadores. Há outros ali que são melhores do que ele, mas, você vai

colocar outro alfabetizador naquela sala, porque o que está lá não está desenvolvendo o trabalho “direitinho”, mas se esse alfabetizador primeiro está dando carinho todo dia, está dando amizade, pode até não ser na forma que devia ser, isso ajuda na confiança do aluno .

Ele passa a ter confiança na gente. E isso vai repercutir na postura de falar. Então, tudo isso leva a esse trabalho, mas, dependendo da maneira como é colocado para eles [*a tão importante mediação do outro – no caso o alfabetizador, de que fala Vygotsky*] são mais participativos. Em suma, tudo influi, mas esse lado da amizade, o apego ao professor (alfabetizador) ali dentro da sala de aula ajuda muito na confiança que adquirem na gente. E às vezes não é bom quando o alfabetizador não consegue passar isso, do jeito que o Projeto quer, porque prejudica a questão da participação. Reitero, é muito importante essa confiança do alfabetizando no alfabetizador.

*Creuza inicialmente contesta Gilene, pelo fato desta afirmar que o aluno chega sem estímulo profissional ou de vida e que o papel do Projeto é retomar este estímulo. Ela lembra que se a pessoa busca a alfabetização é porque já tem algum interesse, algum estímulo.*

*Pode ser que o interesse seja uma exigência objetiva da sociedade para se obter um emprego, ou, as vezes, até a necessidade de leitura da bíblia ou de um livro sagrado, anteposta pela crença religiosa do alfabetizando. O interesse, ou mais concretamente, as necessidades exigidas pela sobrevivência ou condições de vida forcem o não alfabetizado, a buscar uma casa de alfabetização. Ele bate à porta e a partir do momento em que é atendido, a maneira como é atendido, a continuidade da natureza e qualidade desse atendimento podem determinar se o seu interesse vai permanecer ou não. Vai se desenvolver ou não.*

*Creio que é isso que Creuza fala, quando diz que o papel do Projeto é fazê-lo descobrir-se pessoa, que tem valor, que sua vida é importante. Agora, pergunto eu, como ele vai se descobrir importante e tendo valor como pessoa, se na relação com o outros, ou com os outros dentro do processo da alfabetização, isso não for passado para ele? Daí, a*

*importância do comentário que Creuza faz sobre a amizade, a confiança que se estabelece entre o alfabetizando e o alfabetizador ou entre alfabetizando e alfabetizadores. Amizade que permanece, que leva a manifestação de agradecimentos, de elogio, quando dizem: “Olha, essa é a minha professora a quem devo tudo que sei”. Ora, se o hoje alfabetizado já está em outra escola, as vezes, terminando o primeiro e até o segundo grau, porque então essa marca de reconhecimento para com sua alfabetizadora, que ficou lá atrás? Razões aleatórias? Acho que não.*

*Talvez a pista esteja no que diz Creuza: o Projeto quer que ele se sinta pessoa e cidadão. Amizade de carinho, da compreensão quando erra e quer desistir e é estimulado pelo alfabetizador ao dizer que no Projeto não se erra, pois, todos estão aprendendo. O cuidado de que o que cada alfabetizando sabe seja partilhado com outro. E o respeito com outro, quando este ainda não aprendeu. “Nenhuma troça, nenhum riso, nenhum brincadeira, o que tem que fazer é ajudar o outro a avançar”, como me disse o alfabetizando Francisco em conversa comigo.*

*A paciência como dimensão intrínseca dessas várias relações, no esclarecimento das coisas, no ouvir, escutar os problemas dos alunos, como destacou um deles num fórum recente. Tudo isso, leva o aluno a desenvolver sua fala, sua participação, seu conhecimento, pois está em um movimento prático, que o convida a desenvolver-se, a soltar-se, a ser ele mesmo, sendo com os outros, nas diferenças que cada um traz.*

*Creuza chama atenção também para algo muito importante e talvez decisivo no sucesso da alfabetização e da própria educação enquanto um todo: “não é bom que o alfabetizando não se sinta bem no grupo, pois, isso atrapalha sua participação”. Ele se sente bem, se alfabetizadores e alfabetizando e a natureza da relação que se estabelece faz cada um ressignificar sua auto-imagem de chegada: agora, sou importante, tenho valor, sei e posso. No processo da alfabetização, ele vai incorporando novas maneiras de se ver, à medida que constrói suas novas maneiras de se ver, ele também vai constituindo*

*novas maneiras do se ver dos outros e vice-versa. Dialogicidade, a partir e dentro de uma base material de existência. Responsividade ativa entre sujeitos falantes-pensantes-atuantes diz Bakhtin, que se desenvolve enquanto práxis político-pedagógica, e enquanto tal, em permanente movimento e renovação.*

*Mas, haveria mais alguma coisa a que vocês atribuem esses indícios de transformações ocorridos que vocês indicaram em vários alfabetizando e alfabetizadores, tanto a nível individual como coletivo?*

Tem.

Tem do trabalho dos temas, da discussão dos temas que se torna texto de referência, que é uma das formas de despertar o aluno. Nossa forma de trabalhar a procura dos temas, das Situações-Problemas da comunidade e tudo. Ele discute em cima de uma situação concreta, que ele vive, conhece, sabe como repercute em sua vida e na dos outros. Com isso, cada um pode dar sua opinião e há muita troca. Além disso, o fato da gente dizer e viver com eles o seguinte: “Olha!, eu estou aqui não como professora, eu não vou estar aqui na frente e vocês atrás de mim. Estamos aqui juntos e não há ninguém superior. Estamos aqui para trabalhar, aprender e crescer juntos.

Eu tenho um caso para contar de aprendizado meu com um aluno. Alguém perguntou o que significava CPF. Eu disse: “Olha, sabe que eu não sei. Eu sei que é ligado Secretaria das Finanças [Receita]. Mas, eu não sei mesmo o significado de CPF. Aí, o Rildo levanta lá atrás e anuncia: “Professora, eu sei!”. Então, fala, disse-lhe eu. Ele ficou meio acanhado e disse “Ah!, eu não me lembro mais não!” Eu insisti e ele então revelou: Cadastro de Pessoas Físicas. Eu então comentei: “Estão vendo. Mais uma prova para vocês de que nem sempre quem está aqui na frente é o sabedor de tudo. Nós estamos aqui para aprender e para ensinar. Quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina. É a troca.”



*Creuza e Gilene mostram que o alfabetizador ao se colocar como sujeito que aprende, faz do alfabetizando um sujeito que também ensina e vice-versa. O mesmo ocorrendo na relação entre alfabetizandos-alfabetizados possibilita que haja uma alternância de sujeitos que falam, de sujeitos que aprendem e de sujeitos que ensinam: dialogicidade dialética marcadamente bakhtiniana.*

*Mas as duas alfabetizadoras chamam atenção para outro aspecto que julgam importante no desenvolvimento dos alfabetizandos (e que está relacionado com o anterior): as Situações-Problemas da Comunidade, como eixo de referência da discussão dos alfabetizandos em sala de aula, com o posterior apresentação dos resultados das discussões no fórum (a grande reunião de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes do CEDEP, professores e alunos da UNB).*

*Essas Situações-Problemas são escolhidas, inicialmente, em sala de aula. E depois, levadas e votadas no fórum. As mais votadas são utilizadas em todas as turmas, para se desencadear as discussões, que levam a produção de textos [na alfabetização não há adoção de nenhuma cartilha], que expressam o falar e pensar individual e coletivo de cada turma e ao mesmo tempo, oportunizam a introdução das questões de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, de cada nível.*

*O ponto de partida do processo de alfabetização é uma base empírica comum a todos os alfabetizadores, pois vivem e enfrentam os mesmos problemas em seu cotidiano. Segundo o que Eva já havia dito, e que Creuza e Gilene confirmam, pelo fato de conterem um pré-conhecimento dos alfabetizandos (Peirce), essas situações-problemas facilitam e estimulam a quebra da inibição e vergonha de falar dos alfabetizando, pois, os assuntos, de alguma forma, lhes são familiar: detêm um pré-conhecimento sobre os mesmos.*

*Com isso, todos podem e são chamados a partilhar suas opiniões, numa troca e intercâmbios densos e tensos, visto que as opiniões são conflitantes e discordantes, pois, cada um traz dentro de si uma história que chama outras histórias, visões de mundo que puxam outras visões de mundo.*

*O alfabetizando tem um papel importantíssimo na mediação da discussão, como tão bem relataram Eva, Creuza e Gilene e a Lourdes em sua narrativa, quando destacam não só a necessidade de se estimular a participação e a fala de cada um, mas, também mediar a discussão de tal maneira, a fazer com que alfabetizandos e alfabetizador (es) intercambiem aprendizagem, conhecimento. Para tanto, torna-se igualmente importante que se desenvolva o sentimento, a capacidade, de todos acolherem todos, de escutarem uns aos outros, com responsividade ativa.*

*Ou seja, um elaborando o que o outro diz, significando, e recolocando, de tal maneira que o processo dialógico-dialético perpassa a todos e tenha como resultante um conhecimento que ao mesmo tempo é individual e coletivo. Isto implica em escuta e ser escutado. Acolher e ser acolhido. Mais, uma vez, Bogomoletz tem razão quando diz que o princípio de toda Democracia é a escuta. Escuta-elaborante, elaborada e ressocializada. Socialização e ressocialização. Significação e ressignificação.. A existência de uma produção sónica (semiose), mas, que não cai num vazio abstrato, ou em mera teorização, ou festival de achismos. Porque?*

*Porque da base empírica, de um real concreto, há a elaboração desse real concreto, que passa a concreto pensado (Kosik), que ao mesmo tempo, é partilhado individual e coletivamente, como encaminhamento de uma ação individual e coletiva visando à superação do problema colocado. Não só na sala de aula, também, na discussão que se estabelece no fórum, a partir das conclusões de cada turma, quando se tira o encaminhamentos, ou os encaminhamentos que a situação problema requer.*

*Esta presente a afirmação de Marx na XI tese sobre Feuerbach, quando proclama que até agora os filósofos interpretaram o mundo. Trata-se porém de transformá-lo. E essa transformação, passa pela produção do conhecimento, que é elaboração do empírico, pois se a aparência e a essência fossem iguais, não seria necessária a ciência.*

*(Kosik, 1995: 134) afirma que “o homem capta a realidade, e dela se apropria ‘com todos os sentidos’, como o afirmou Marx; mas estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios um produto histórico-social”. Em suma, a produção sócio-cultural se dá dentro de uma base material, dentro de condições objetivas, datadas historicamente e economicamente e segundo as características e múltiplas determinações presentes nas relações sociais do modo de produção vigente.*

*Ou no dizer de Bakhtin (1992:310) apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós. Está no sujeito falante que significa, nas e pelas condições da realidade objetiva em que está inserido.*

*O Paranóia é um micromundo de relações sociais, dentro do macromundo da totalidade das relações sociais. E nestas relações estão presentes, a luta histórica pela fixação, bens de serviço, e pela alfabetização de jovens e adultos, enquanto intuito de sujeitos falantes-pensantes-atuantes: moradores e professores e alunos da UNB e outras organizações, que mantém esta intencionalidade histórica de transformação das condições de vida, que marca a ação da alfabetização. Ação esta, que possibilita a alfabetizadores e alfabetizando significar e ressignificar a realidade em que vivem. Nessa significação e ressignificação do seu cotidiano, estes sujeitos produzem dialógica e dialeticamente a sua história e de suas relações sociais : que é saber e ao mesmo tempo poder mobilizado/mobilizante, e organizador/organizante de minorias subvertedoras da*

*subjetividade e objetividade hegemonicamente estabelecidas. E isso dentro das contradições presentes a nível e macro das próprias relações sociais predominantes.*

**JERRY: de alfabetizando a alfabetizado, de silenciado a dessilenciado e participante**

*Até agora, cada sujeito narrou a sua história no e do Paranoá, sempre iniciando e tendo como ponto de partida o barraco pequenininho da invasão do Paranoá. Lourdes [Do grupos de jovens da igreja católica, passando pelo Tuca 2, Grupo Pró-Moradia do Paranoá, Associação de Moradores, Alfabetizadora e Coordenadora da Alfabetização, Dirigente do CEDEP e membro da Administração Regional do Paranoá]. Eva [De alfabetizanda a alfabetizadora e agora participante do CEDEP]; Creuza [do grupo de jovens da igreja católica, a alfabetização, coordenadora da alfabetização e dirigente do CEDEP]; Gilene [de participante da Aramip, a alfabetizadora e coordenadora da alfabetização de jovens e adultos no Paranoá]. Agora, passo à história de Jerry, um alfabetizando que não passa pelos barracos pequenininhos, mas, que vivência o processo de alfabetização. Apresento sua narrativa e a analiso/interpreto/ tentando identificar possíveis indícios de transformação de sua pessoa com o processo de alfabetização.*

**Jerry: de silenciado a dessilenciado e sujeito falante-participante: o olhar de suas alfabetizadoras e do pesquisador/alfabetizador.**

O Jerry chegou no mês de agosto de 1990. A Fundação Educacional passou seus alunos de alfabetização para o Projeto e o Jerry veio junto. Era uma pessoa muito complicada, não sentava na roda, não sentava no círculo e não queria conversa. Cismava e tinha dia que não queria nada de jeito nenhum. Ficava emburrado e calado. Se algum colega se aproximava dele para ajudar ou ensinar alguma coisa, como eu incentivava, atendendo à orientação do Projeto de alfabetização, ele dizia: “eu não aceito, só aceito a professora me ensinar”. Fui trabalhando e conquistando o Jerry. Professor Renato sentava perto do Jerry, conversava com ele e devagarinho, ele foi se desenvolvendo, foi se abrindo. Na época, com o pessoal da UNB usávamos os jogos como forma de ensinar (português, matemática, ciências, estudos sociais).

*Em relação ao Jerry, há um detalhe que me chamou muita atenção: as carteiras ficavam em círculo, mas, ela sentava lá atrás, fora do grupo de colegas e tinha dia que ficava de costas para o grupo e voltado para a parede. Não sei se você se lembra, Creuza?*

Era sim. Ela olhava para o quadro de uma maneira a não conversar com ninguém, para não falar.

*Houve então, a questão dos jogos, principalmente os de montagem, de juntagem de peças isoladas. Creuza e eu discutimos o que fazer com Jerry: ele tinha dificuldades não só de socialização, mas, também de acesso e produção de conhecimento. Até de pegar material. Conversamos também com o Prof. Cristiano e começamos a trabalhar com montagem de figuras que Jerry já conhecia (exemplo, carro, caminhão, etc.). Devagarinho, ele montou parte, depois um pouquinho mais e à medida que ele foi conseguindo montar partes e cada vez mais partes, foi-se animando, animando, até que montou um jogo completo. Nesse dia, ele deu o primeiro sorriso!*

Cada coisinha que ele montava era uma montagem também da vida dele. Quando ele chegou a montar por inteiro um quebra-cabeça, ele mudou o relacionamento?

*Foi mudando, porque o processo, isso que estou tentando mostrar, acaba caminhando junto. Ele chega convicto de que nunca pudesse ser amado (se é que posso dizer assim). Pensava que ninguém gostava dele. E ele, não gostava de ninguém. Ou pelo menos parecia não gostar. Ou parecia não se sentir querido por ninguém e que nunca poderia sê-lo.*

Ninguém gostava dele.

*Com isso eu também não gosto de ninguém. “Se ninguém gosta de mim, eu não gosto de ninguém. É aquela ação/ reação.*

Ele era um então um sujeito recolhido.

*Encolhido e recolhido. À medida que há um esforço da Creuza, meu esforço, o ambiente, ele começa a se abrir, mas, ele não estava acreditando que aquilo que era verdade. Talvez, fosse muito bom para ser verdade, não é? Ou então, muito estranho para ser verdade. Aí, à medida, que com o tempo e muita paciência, ele consegue montar um jogo inteiro, ele se descobre... começa a ganhar confiança...*

Que ele era capaz. Que podia fazer alguma coisa. Que podia querer e fazer.

*Ele devia ter uma pulsão desejante dentro dele. Esta, o faz procurar a alfabetização na Fundação Educacional. Não tendo sido possível continuar, foi transferido para a turma de alfabetização CEDEP-UNB. Á medida que ele encontra um ambiente que lhe convida a se sentir à vontade, ele deslancha lenta, paciente, mas, vigorosamente. Aí chega um momento, que a Creuza pode comentar mais.*

A partir do momento que ampliamos o Projeto: novas turmas e novas escolas, eu fui para a escola 17 e eu do nível iniciante, passei para o intermediário. Mas, o Jerry não queria

mudar de professor, embora, ainda permanecesse no iniciante. Queria continuar comigo. Só estudava se fosse comigo. Aí trabalhei o Jerry, para convence-lo que teria que passar para outra sala. Que precisava conhecer outras pessoas. Foi assim, uma coisa de maluco! E o que aconteceu. A Conceição que era a alfabetizadora dele passava as coisas e ele corria para minha sala. Começam, então, os comentários das cabeças tontas, de que ele estava apaixonado por mim. A Conceição me pergunta: “Creuza, o que eu faço com o Jerry, acho melhor ele continuar lá com você?.” Eu peço, então, à Conceição que dê um tempo. Ele é eleito como representante de turma. Com isso, ele aquietou um pouquinho e ficou com a Conceição. A partir desta eleição, Jerry começou a falar mais, participar dos fóruns, inclusive a ser sócio do CEDEP.

E fala mesmo. Enquanto que ele entrou e não falava nada. Agora, meu irmão, ele bota para quebrar.

Em 1993 ele participou do EREP: Encontro Regional de Estudante de Pedagogia, como um dos representantes do movimento popular e dos alfabetizando do nosso Projeto. Lembro-me que em um determinado momento ele pegou o microfone lá na frente e mandou bronca: que os alunos das universidades estavam indo lá só para passear e não estavam trabalhando e que só o pessoal da UNB trabalhava. Airam<sup>194</sup> entra na conversa e complementa a Creuza dizendo: “na medida em que chegamos em Jataí (GO.) assumimos a organização do encontro e o Jerry percebeu isso e sem a gente pedir, ele resolveu cobrar responsabilidade de todo mundo. Foi quando ele falou: “Tem algumas pessoas que estão trabalhando e outras não. Depois, vocês ficam reclamando, que isso não acontece direito”. Creuza explica que Jerry ouviu alguma crítica em relação ao pessoal de Brasília.

---

<sup>194</sup> Airam Almeida Lima, participante do Projeto Paranoá, como graduando e nesse momento da conversa, como pós-graduando. Concluiu a 22 de dezembro de 1999, o Mestrado em Educação na UNB, com a dissertação de mestrado: “Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá”. Brasília, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1999.

Ele então se sentiu ofendido e resolveu botar para fora. E faz um questionamento.

Se sentiu ofendido, porque estavam falando mal do pessoal de Brasília e aí pediu a palavra e foi bronca mesmo.

*Agora, uma pergunta para vocês, particularmente para a Creuza, porque o Jerry chegou com a língua amarrada, em silêncio total, não falava nem olhava para os colegas, todo reprimido e de uma hora para outra, como Gilene lembrou em nossa conversa, ele dispara. Dispara no sentido do falar, do participar, inclusive, com o fato que vocês contaram de participação no EREP, em que ele pega o microfone e perante um grande auditório de estudantes de universidades, um representante do movimento popular faz uma denúncia, encaminha uma reivindicação no sentido de todos trabalharem mais? Esta pergunta vale para Creuza e Gilene, pois diz respeito a outros Jerris da vida, a outros alfabetizandos que se transformam, se modificam.*

Você me pergunta sobre o porquê desse desenvolvimento?

*Sim, eu sou o Jerry. Eu chego aqui. A única verdade que eu sei é que tenho que me alfabetizar, porque estão cobrando de mim que tenho que saber ler e escrever. Mas, chego caladão, silencioso, com medo da professora, com medo da alfabetizadora, com medo dos outros colegas...*

Com medo da sociedade.



*Com medo da sociedade, com medo da vida, com medo de mim mesmo, tenho tanto medo de olhar para os colegas que fico voltado para a parede, de costas para os colegas. Aí começa um trabalho, que começa devagarinho, com a montagem de quebra-cabeças de figuras que ele conhecia, ele dá um primeiro sorriso, à medida que monta um por inteiro, começa a soltar a língua, falar, participar dos fóruns, é eleito representante de turma e nessa condição para um encontro de estudantes de pedagogia.*

Você já não tem a sua resposta?

*Eu tenho hipóteses de resposta e eu não quero a minha resposta, eu quero a de vocês.*

Creio que o próprio nome do Projeto já responde à sua pergunta. É um sujeito que vem sem nenhuma visão política, vem totalmente fechado, não é? Vem de uma sociedade repressora, certo? Vem todo reprimido. E aí o que acontece: quando chega no Projeto, ele ainda se vê dentro dessa sociedade reprimidora. Ele olha para os lados e pensa que a sociedade... a comunidade que ali está é a sociedade em que vive, certo? Daí ele se fechar por fazer essa relação: aquele pessoal lá fora é o mesmo que está aqui dentro. Ele não percebeu que aquele pessoal lá de fora não é o mesmo que está aqui dentro. O pessoal daqui de dentro que são justamente os alfabetizadores, os colegas de sala, os professores Renato, Cristiano e alunos da UNB e tantas outras pessoas, se uniram ao Jerry para ajudá-lo. Aí é que ele começou a sentir que a sociedade de dentro da sala de aula [do Projeto] não é a mesma da rua [tem alguma coisa diferente, embora, constituam também a sociedade da rua]. Aqui, ele pode ter confiança e na rua ele não pode. Essa a minha resposta. É a sua, professor Renato?

*Não sei. É a sua resposta, é a sua visão. Eu não tinha pensado dessa forma. Você tinha pensado, Airam? Eu não tinha.*

Eu fiz um raciocínio lógico

*E você Creuza, como é que você vê? Você que esteve e continua tão perto dele e vice-versa?*

A Gilene já deu a resposta aí... Além dessa...

*Sim, mas é a dela. E a sua visão?*

Ele viu claro essa questão da sociedade e até da escola que ele estava estudando, ele sentiu a diferença, pois veio da Fundação. Aqui, eu não tenho só uma professora, mas uma pessoa, uma amiga, em que posso confiar. É tanto que até hoje o Jerry é assim. Tem aquela consideração de ir à minha casa, almoçar, solicitar dinheiro emprestado, quando precisa. Quer dizer, isso foi uma coisa que ele encontrou no grupo. Certa vez (1995), encontrei com o Jerry na festa da semana do alfabetizador, organizada pelo GTPA<sup>195</sup>. Ele me apresentou seus colegas e disse: “Creuza, eu estou estudando na Asa Sul e a Talita<sup>196</sup> é diretora de lá.” Como é que você está?, perguntei. Ele diz: “Olha, essa aqui foi a minha professora...a minha primeira professora lá no Paranoá.” Quer dizer, a primeira que ele teve na Fundação Educacional, ele não considerou. “Essa aqui foi a primeira professora minha lá no Paranoá, que me ensinou a ler”. E completou: “Olha, Creuza, a escola onde estou é muito boa, é quase igual a de vocês. Quase igual.” “a professora... a diretora lá é muito legal, dá atenção para gente, ela vai e conversa com a gente e a escola lá é muito boa, ela é quase igual a de

<sup>195</sup> GTPA: Grupo de Trabalho pró Alfabetização no Distrito Federal.

vocês... quase igual!.” Então para ele, a melhor escola foi a nossa aqui do CEDEP. Quase igual, quer dizer, que não é igual. E isso, ele colocou para os colegas dele que estavam sentados à mesa, para a qual, ele me chamou. Por coisas assim, eu meu sinto muito feliz, eu estou feliz de trabalhar [da maneira que trabalhamos].

*Vejamos agora, o que o próprio Jerry tem a dizer de si mesmo, depois do que disseram Creuza, Gilene, Airam e Renato. Ele faz isso, em uma conversa que teve com a Cléssia<sup>197</sup>*

**Jerry o silenciado que se tornou dessilenciado e falante-participante: o olhar de e sobre si mesmo.**

Jerry, você sente diferença entre a escola do CEDEP [Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos] e a escola que você estuda hoje?

Sinto muito, porque o relacionamento dos professores com os alunos em tudo é diferente. Exemplo: na hora do dever no quadro, os alunos que são muito acanhados, têm vergonha de levar o caderno para a professora ver. Quando ele mostra e a professora olha o caderno, ela reclama mesmo. As professoras dão muita bronca para você se esforçar, para você aprender. Então, os alunos ficam com medo de levar o caderno, sabendo que vão receber um “carão”, ou então “outros colegas vão ficar criticando”. Então, realmente, é muito diferente, porque aqui [no CEDEP], quando eu não sabia, a professora ia lá com aquele sorriso, e dizia: “Ah! Deixa eu ver... ficou bonito. Mesmo que não ficasse bonito ela dizia que ficava. Então, você ficava contente de pegar o caderno e dar o caderno novamente para ela corrigir. Eu mesmo era um dos que tinha maior vergonha. Além

---

<sup>196</sup> Talita: tinha sido diretora de escola no Paranoá, tendo dado apoio ao trabalho de alfabetização de jovens e adultos do movimento popular e respeitada por este.

disso, a professora [da outra escola] não está nem aí, ela coloca lá no quadro e se os alunos quiserem que se esforcem, porque se ele não se esforçar, ele não vai entender nada. Perguntar para um colega? Mesmo assim não dá porque se for na semana que ela vai dar prova, você não pode pedir ajuda a ninguém, porque se ela souber, ela reclama, dizendo: “porque você vai pedir ajuda na semana da prova? Porque não pediu antes?”

Quer dizer, que os alunos não podem ajudar uns aos outros?

Não pode ajudar o outro na semana de prova, porque ela passa dever para a gente. E na outra semana a gente vai fazer prova, então não pode ajudar um ao outro.

E na semana anterior a prova, pode?

Pode de vez em quando, mas sempre ela [a professora] não gosta e diz: se ele está aqui aprendendo como você, como é que ele sabe? E afirma: tem que perguntar para mim e tem que ser desse jeito.

*O Jerry nessa conversa com a Cléssia, identifica as diferenças que sob sua ótica, existem entre o processo da alfabetização de jovens e adultos, que ele chama escola do CEDEP e a escola, em que hoje dá seqüência à sua escolaridade. São aspectos já apontados por Lourdes, Eva, Creuza e Gilene. Mas, que ganham um outro significado na voz de um alfabetizado, antes alfabetizando. De um lado,, a dificuldade da professora*

---

<sup>197</sup> Cléssia, Mara dos Santos, aluna da UNB, participante do Projeto Paranoá. Hoje, já graduada, é

*acolher o aluno, acompanhar seu ritmo, encaminhar a superação de suas dificuldades. E de outro, o caráter restritivo-impeditivo que se estabelece de um colega ajudar o outro, de trocar de saberes, acolhendo-se mutuamente.*

*A ausência de um aceitar que o outro sabe e pode ensinar e reciprocamente, criando a camaradagem, a amizade de que fala a Creuza. E também a recusa e negação de uma premissa: professores e alunos podem estar numa situação de ensinar e aprender uns aos outros. O sujeito se constitui com a mediação do outro, à medida que há uma responsividade ativa de parte a parte. Mas, nesse acontecimento apontado pelo Jerry, o aprendizado e o desenvolvimento ficam obstaculizados, quer seja pela ausência de acolhida da professora ao aluno e que por sua vez não a acolhe. Quer seja, pela interdição que o modelo de educação e escola impõe: a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito ou dos sujeitos, à medida que estabelecem uma dialogia entre eles. Ou seja, uma troca entre os alunos, do cada um sabe, como maneira de aumentar o cada um sabe, e diminuir ou superar o que cada um não sabe. Ou lembrando o caro e saudoso D. Hélder Câmara: “ninguém é tão rico que não tenha nada a receber e nem tão pobre que não tenha nada a dar”.*

*Nessa troca, intercâmbio, saberes podem ser ou estar sendo produzidos: sujeitos se constituindo epistemológica e politicamente, à medida que entendermos como Foucault, que todo saber implica em poder e todo poder implica em saber. Com todo esse conjunto de interdições, negações e proibições, a professora é apenas um elo na cadeia de transmissão de uma concepção, a meu ver, discutível na sua origem e gênese, mas, instrumento importante para quem o patrocina, principalmente, na manutenção, domínio e perpetuação do domínio de uma classe sobre outra: o sistema de ensino e os interesses da classe dominante, que assume e veicula.*

Antes de conhecer o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, você conhecia outras entidades aqui no Paranoá?

Não conhecia nem o CEDEP, nem entidade nenhuma, inclusive o que me ajudou muito a desenvolver foi a entidade do CEDEP. Esse pessoal como eu te falei. Eu não conversava, não tinha intimidade com ninguém, era do trabalho para casa. Não tinha intimidade. Realmente eu tinha vergonha de chegar. Hoje, eu não estou tendo vergonha de nada. Eu chego e falo qualquer coisa de maneira normal... sem nervosismo...sem nada, porque eu aprendi com o grupo da Universidade e do CEDEP. Porque antes eu não falava nada.

*Jerry situa seu ponto de chegada à alfabetização de jovens e adultos, que coincide com a narrativa de Creuza e inclusive minha. Diz ele: “eu não conversava, não tinha intimidade com ninguém, era do trabalho para casa [...] eu tinha vergonha de chegar. Hoje, eu não estou tendo vergonha de nada. Eu chego e falo qualquer coisa de maneira normal, sem nervosismo. [...] antes eu não falava nada.*

*Em sua narrativa, mostra indícios de que no movimento prático da sua alfabetização ocorreu uma libertação e dessilenciamento de sua fala, a perda da vergonha de falar. De tal maneira, de que o seu falar lhe dá segurança. Eu sou. Eu Sei: falo qualquer coisa de maneira normal. Perde o nervosismo. Além disso, indica a aquisição de uma intimidade com outro, quando ele negando, afirma que hoje conversa, tem intimidade com as pessoas, o que pode ser subentendido que se sente acolhido e que também acolhe. Um sujeito epistemológico, amoroso constituído e em constituição, porque afinal sua história e trajetória de vida continuam...*

Você tem participado hoje das atividades do CEDEP, das coisas que acontecem, depois que você passou pelo Projeto?

Sempre. Depois que eu passei pelo Projeto, eu vou na escola de vez em quando, ajudo muita gente, converso. Tem gente que quer desistir, aí

eu falo não desista porque desistir é um horror, porque a pessoa que não sabe ler e nem assinar o nome é cego. Quantas vezes, eu peguei o ônibus errado, quantas vezes eu não fazia as coisas, os outros me passavam a perna, porque eu não sabia ler nada. Hoje em dia eu pego um papel, eu entendo, eu sei o que tem nele. Pode ter até coisas em inglês, que eu consigo ler. Então, foi um trabalho que me desenvolveu muito. E é isso que eu falo para muita gente. Vou às vezes no Colégio e falo para muita gente não desistir, para irem em frente, que eles conseguem chegar onde eu estou. Realmente, eu agradeço hoje em dia, o emprego melhor que eu tenho. Agradeço em tudo a entidade, onde eu me encaixei, onde me deram a mão. Eu estava lá embaixo e subi. É a mesma coisa de uma escada, vai-se subindo o degrau dela, até chegar lá em cima.

*Aqui fica evidente o avanço do Jerry na acolhida do outro, na preocupação pelo outro. Ele, que passou pela vontade de desistir, de evadir-se da escola, como tantos brasileiros, o fazem dia a dia, vai às turmas de alfabetização, conversa com alfabetizando, que hoje estão na condição que já foi sua. E procura animar, com seu próprio exemplo àqueles que às vezes de mostram desanimados ou com vontade de desistir.*

*O que faz Jerry enquanto sujeito buscar outros sujeitos na escola onde se alfabetizou para incentivá-los a continuar? Uma obrigação e dever institucional. Essa e esse não existem. A hipótese, que eu levanto, é que sabendo das condições adversas de ser analfabeto numa sociedade concreta que exige escolarização, ele que aprendeu a se ver e ver o outro, se sinta motivado, compromissado ético-existencialmente, a contribuir que outros sujeitos, como ele, possam ir para frente. Superar os obstáculos do aprendizado e chegar na posição que ele já tem hoje. Não é uma razão profissional. Não é um dever institucional. É ação de um sujeito, que tem a consciência de que se desenvolveu pelo e com apoio de outros. E que reciprocamente, numa iniciativa que ao mesmo tempo é de generosidade, desprendimento, proporcionar com sua mediação o avanço do outro, de outros. Eu me constitui, sendo constituído pelos e com os outros. Eu continuo minha constituição, constituindo os outros, ao tomar uma iniciativa que é exercício de poder (política), pressupõe uma competência de saber e vida e que é de amorosidade, por me*

*sentir no compromisso de dialogar com o outro, e persuadi-lo a não desistir dos estudos, num ato de amorosidade: o sujeito amoroso. Numa ação, que eu caracterizo no plano das relações, como também, micro contra-ideológica, à medida que é uma contraposição, a todas as dificuldades que a sociedade submete o trabalhador, e particularmente, o mais excluído para ter acesso aos direitos fundamentais do ser humano. Quem sabe com milhares e milhões de Jerris, constituídos e em constituição, a nossa evasão escolar, possa um dia, chegar a zero?*

Você participou das reuniões do Projeto e de outras atividades depois de alfabetizado?

Todas. Participei do curso de saúde promovido aqui no Paranoá [CEDEP-UNB], dos cursos de formação de novos monitores [alfabetizadores], reunião do PRO-UNE [convênio UNB-CEDEP-Fundação Kellog's], reuniões na UNB.

Você fala que para participar é preciso ter peito e coragem. No seu caso, porque você participa, de onde vem essa vontade e coragem de estar indo e participando das atividades do CEDEP e da comunidade?



Porque foi onde eu comecei e peguei o primeiro degrau da escada. É o lugar, onde eu comecei a subir até o final. Nesse lugar, cada dia que passa, eu estou aprendendo mais. Tem uma coisa que eu não vejo... eu aprendo. Eu fui em uma reunião hoje e aprendi mais uma que não sabia. Quando eu tiver 50 anos, eu vou continuar vivendo e aprendendo. Por isso que desenvolvo esse esforço de ir em quase todas as atividades, porque em cada uma eu aprendo alguma coisa diferente. Então, eu acho que é interessante para mim e para eu passar para outras pessoas.

*Aqui, o Jerry participante do conjunto de atividades da comunidade e particularmente do CEDEP. Ele diz que aqui ele pegou o primeiro degrau da escada e começou a subir. E participar do CEDEP e da comunidade é a maneira dele continuar subi o degrau da escada. E a cada dia que passa, eu aprendo mais, diz ele. Uma motivação e busca de vontade de saber cada vez mais, aprender mais. Em cada reunião algo novo que se descobre. E sua motivação e vontade de saber e aprender, não tem limite de tempo. Tem o caráter de um movimento permanente, eterno, posso dizer: “quando eu tiver 50 anos, vou continuar vivendo e aprendendo”.*

*Se houve o disparo de falar, de pensar, houve também o disparo de buscar sempre o saber, num reconhecimento de que é um sujeito que sabe, mas que não sabe tudo. Como diz Paulo Freire, o reconhecimento da completude/incompletude, buscando sempre a completude sempre incompleta. Então o fato de estar participando da vida da comunidade, tem como um primeiro motivo, esse seu desejo, necessidade, interesse, de estar aprendendo. Há uma motivação que o move, uma base afetivo-volitiva (Vygotsky).*

*Mas, há um outro aspecto que me chama muito a atenção na realização dessa motivação: a finalidade dela. Quando Jerry afirma que aprendo porque é interessante para mim e para eu passar para outras pessoas. Novamente, o outro está presente. O outro ou os outros de ontem que o possibilitaram incorporar o valor e a vontade de saber. Mas,*

*também o outro e os outros de ontem, que nele estão hoje: consciência que o seu saber não é só para si, é também para ele passar para outras pessoas. O que tenho, sei e sou, socializo. Partilho com o outro e outros. Assim, vai sendo, nos limites e possibilidade de um ser único que é, a contraposição ao egoísmo, um pensar em si excluindo o outro ou os outros, vigente e hegemônico na ordem econômico social vigente.*

Como é a sua relação com os colegas de escola e professores atualmente?

Existem 2 ou 3 professores que são ótimos. A professora Mara é ótima, tem muita paciência. Agora, a de religião e a de artes, a gente só vai porque é obrigado. Artes, eu sempre mato. Não gosto de ir, por causa do mal tratamento da professora. Ele trata os alunos muito mal. Ela está recebendo o [dinheiro] dela, não tem esforço, não tem educação. Ela tem os problemas de casa e descarrega nos alunos. Eu acho que esse é um erro muito grande, e aqui no colégio[Projeto de alfabetização] que a gente estudava não tinha problema nenhum: você vai passar um dever, o professor vê que está errado, ele não diz que está errado, ele orienta para gente consertar com alegria; se você tinha vergonha de levar o papel porque acha que está mal feito, o professor [alfabetizador] diz que não está mal feito, que está bonito.

Lá, não, você é chamado no “saco” em uma sala de 45, 46 alunos, em que a maioria é mulher, e todo mundo fica ainda gozando a cara um do outro. Isso leva à discussão entre os alunos, por causa da crítica, da conversa... Mas, o relacionamento comigo é... eu sei conversar com todo mundo e acho bom. Mas, para certas pessoas que estão entrando agora, as turmas que estão iniciando e não sabem nada, tem dias que saem de lá chorando. Houve, inclusive, o caso da moça que estudava no interior da

Bahia e que eu vi chorando na secretaria da escola. A professora a tratou mal e ocorreu a maior confusão na secretaria. Tem muito professor da Fundação Educacional<sup>198</sup> que trata muito mal seus alunos. O tratamento devia ser outro, pois todo mundo é humano, tem o direito de errar e começar a aprender de novo.

*Na escola em que dá continuidade a seus estudos, o modelo de professora para o Jerry é a Mara e mais duas ou três. Ele diz que ela é ótima. Porque? Porque a referência é a paciência que ele viveu e recebeu da Creuza e inclusive de mim, quando começou o seu processo de alfabetização.*

*Ele fala da diferença de tratamento dos professores (alfabetizadores) do CEDEP e de sua, hoje, escola. Eles tratam mal todos os alunos. Quando a pessoa não sabe ou responde incorretamente é chamado “no saco” na frente da classe toda: quase 50 pessoas, a maioria sendo mulher. E faz uma crítica a esses professores, dizendo que eles estão ganhando a sua remuneração, o seu dinheiro, para estarem ali para ensinar e não tratar mal os alunos. Eles não têm o direito de descarregar os seus problemas de casa em cima dos alunos, diz indignado. E de novo, o parâmetro de sua alfabetização, “quando a gente erra, o professor não diz que está errado, ele orienta, com alegria, para a gente consertar”. E desabafa: “tem muito professor da Fundação Educacional que trata muito mal seus alunos. O tratamento deve ser outro, pois todo mundo é humano, tem o direito de errar e começar a aprender de novo”.*

*Mas, o Jerry não só critica os professores que tratam mal os alunos. Registro, que ele salvaguarda os que tratam bem a seus alunos. Ele também critica seus colegas que ficam*

---

<sup>198</sup> Conforme já assinalai, a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), é o órgão executivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

*“gozando a cara um do outro” “criticando uns aos outros”, [quando um ou outro recebem uma reprimenda da professora], “o que gera muita discussão e briga”. Aqui, baseado em Gramsci, posso hipotetizar que esse tratamento dos professores reproduz o sistema opressivo a que estão submetidos todos aqueles, que na sociedade têm a oferecer somente sua força de trabalho. Mas, em meu ponto de vista, a opressão fica mais grave, quando os alunos (oprimidos entre os oprimidos) tornam-se opressores, assumindo o mesmo papel do professor que dá a “bronca”, nos termos colocados pelo Jerry. Ou seja, revela uma realidade perversa: a não consciência de classe enquanto trabalhadores ou a não solidariedade como sujeitos, seres humanos que podem “inventar novas possibilidades de vida ou constituir novos modos de existência, na dinâmica da subjetivação” (Deleuze, 1998: 115-120). Esta inconsciência, os levam a exercer essa crueldade de tendo a condição de oprimidos, desempenhem o papel de opressores do colega ou colegas, igualmente oprimidos.*

*Jerry não está sozinho em sua crítica a seus colegas da sua hoje escola, e de que no caso que ele apresenta, pode ocorrer um posicionamento diferente de um colega em relação ao outro. Para tanto, recorro a minha conversa com outros alfabetizando, a começar pelo Sr. Francisco, que diz: “aqui não pode sorrir um do outro de jeito nenhum, principalmente na minha sala. Lá se reclamar... eu mesmo não reclamo dos outros [...] moleque, mulher, homem, rapaz, seja quem for. Se um rapaz, um companheiro, um vizinho meu fez uma letra feia, pois não sabe fazer, a gente tem é que ensinar a ele, como faz. E não é porque fez errado, que os outros podem ficar tirando “sarro” dele. Não pode não. Tem é que dar força e ele sentir que a gente está ali para ajudar ele e não desanimar o colega. E sim ajudar ele, para ele ficar contente e ir para frente.” No que concordam Rosileide e Pedro, também alfabetizando, afirmando: “isto ajuda muito, é fundamental”. E Pedro ainda acrescenta: “se eu não faço o trabalho direito e peço ajuda ao colega, ele vai explicar e outro fica de “gozação”, eu não fico mais à vontade. Porque se você é bem recebido, você tem o maior prazer. Isso, em qualquer negócio que fizer. Porque já é um trabalho com outra mentalidade. Você vai fazer bem feito, com amor e carinho.”*

*Mas, nesse embate de forças e posições iguais e diferentes entre professores(professoras), alunos e alunas, ele declara algo também indicativo de outra característica sua, como sujeito: “eu me relaciono bem com todos os colegas. Sei conversar com todos.” Sabe de sua diferença e dos colegas. Sua e dos professores. Por isso, seu ver apresenta elogios e críticas. Mas, vai desenvolvendo o aprendizado da convivência na diferença, dialogando com ela. Por isso mesmo, concordando e discordando, fazendo história na contradição das relações do cotidiano.*

E no CEDEP, nas reuniões que você participa como também na Associação de Moradores, como é a sua relação com o pessoal?

É empolgada, um conversa com um, com outro, abraça um, abraça o outro. É quase como você estar em casa conversando com o pai, um tio, com todo mundo, em que todo mundo tem aquela consideração por você. Não tem aquela coisa de passar por mim ou por outra pessoa e não falar nada. Agora, mesmo eu encontrei com a administradora do Paranoá<sup>199</sup> dentro do ônibus. Ela foi a primeira pessoa a falar comigo, ela teve consideração comigo. Porque eu vou subir... e não vou falar com a classe mais baixa... Mas, ela não... Do mesmo jeito que ela participa e me considera nas reuniões do grupo, ela continua me considerando. E isso eu acho muito importante.

---

<sup>199</sup> Jerry está se referindo à Delcione que como está no depoimento de Lourdes no primeiro capítulo, juntamente com ela e outros, formavam o grupo de jovens dentro da igreja católica, depois com a influência da Conferência de Puebla (1979), fundaram o Tuca 1 e o Tuca 2. Como desdobramento do Tuca 2, criaram o Grupo Pró-Moradia do Paranoá, crescem politicamente, e ainda jovens assumem a Associação de Moradores do Paranoá, numa linha mais combativa, de enfrentamento do Estado e defendendo a permanência nos moradores no Paranoá, e contra sua remoção para outro local. Delcione era a presidente da Associação e a Lourdes, a vice. Com a contra-ofensiva do Estado, perdem o comando político da Associação dos Moradores e criam o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. E é do CEDEP que Delcione sai, para ocupar a administração regional do Paranoá no governo Cristovam Buarque (1995-1998). Este é o grupo de

*O encontro de dois sujeitos que por caminhos diferentes fazem e produzem a história do Paranoá. De um lado, Delcione, que começou com o grupo de jovens da igreja católica a que Lourdes fez referência e nesse momento, administradora da cidade satélite do Paranoá. Do outro, Jerry, o alfabetizado que por iniciativa dos sujeitos que desenvolveram essa história se alfabetiza. Entre eles, o que acontece? Cada um a seu modo, subiu os degraus da escada a que se refere o Jerry. Mas, para ele, a jovem presidente do Grupo-Pró-Moradia, que depois se torna presidente da Associação de Moradores do Paranoá, subiu mais do que ele. O que ocorre no encontro de ambos? Ela faz de indiferente ou finge que não conhece, como ocorre com alguns, ao passarem a exercer algum cargo ou função dita “importante” na vida. Não. Coerente com seus princípios, com o seu sonho de uma sociedade de direitos para todos e não só deveres, de espírito de acolhimento mútuo de todos a todos. que permeia a ação do movimento popular, porque permeia a singularidade de cada pessoa, ela se aproxima do Jerry, o reconhece pelo nome, conversa com ele. Isto para ele, é mais um impacto, mais um momento de desenvolvimento. É ele mesmo que diz: do mesmo jeito que nas reuniões [CEDEP] ela sempre me considera, ela continua me considerando. Mesmo agora, com um cargo “tão alto”. Delcione dá uma demonstração, ao encontrar dentro do ônibus com o Jerry, que o compromisso construído a partir das discussões nos salões da igreja católica, permanece. Como presente esteve nas lutas todas desenvolvidas pela conquistas de condições de vida dignas com e para os moradores do Paranoá. E nesse contexto, se inclui a continuidade das relações pessoais e sociais que foram se construindo nessas relações, incluindo a alfabetização e os sujeitos que por ela passaram e passam. No caso específico, o Jerry.*

---

peessoas que historicamente começa em barracos de madeira, papelão, lona, etc. Conquistam vários bens de serviço e patrocinam em parceria com a UNB, a alfabetização de jovens e adultos, pela qual o Jerry passou.

Sua vida no trabalho: onde você trabalha e em que a alfabetização ajudou no seu trabalho?

Ajudou bastante. Antigamente, eu trabalhava como jardineiro. Hoje, já tirei minha carteira de motorista. Porque você sabe que quem não sabe ler nem escrever não pode ter carteira de motorista. Trabalho de motorista, vou a banco, faço pagamento, assino cheque, faço tudo. Então, como eu já falei, a alfabetização me ajudou muito desde o início. Eu estava lá embaixo e subi. E acho que para chegar onde eu estou é um esforço muito grande. Muitos nunca subiram. Tem dia que eu vou dormir à meia noite, e em semana de prova estudo até 3, 4 horas da manhã. Isso, para poder estar onde estou, na 5ª/6ª séries, porque pela FEDF é difícil. Porque se não me esforçar, não se tem na mão o apoio que se tinha, quando se estava no CEDEP.

*O alfabetizado narra agora de suas conquistas profissionais,, dentro das várias conquistas que integram o seu desenvolvimento histórico, e a que elas já se referiu. Com ele, não ocorre uma regressão atávica, como tendo sido comum acontecer com a maioria dos alfabetizados pelas chamadas campanhas de alfabetização que ocorrem nesse país, desde 1920: alfabetizar em tantas horas, meses. E passado o momento episódico de alfabetização ou escolaridade, ele continua vivendo no conjunto de relações sociais, que o fizeram e o fazem analfabeto. Resultado: Regressão de conhecimento. Daí, a importância da continuidade da escolaridade, da participação na comunidade, e a obtenção de um trabalho digno, desenvolvidas e incorporadas com e pelo o sujeito durante o processo de sua alfabetização e que tem a continuidade com o acompanhamento e articulação da sociedade civil organizada. No caso do Paranoá, o CEDEP e outras organizações que a ele se juntam e vice-versa. Creio, ser essa uma das alternativas para que o sujeito*

*mantenha a continuidade de seu aprendizado e desenvolvimento como sujeito, em todos os seus múltiplos aspectos e complexidades.*

### E a relação com seu patrão?

Para mim é muito boa. É uma patroa (viúva) e seus dois filhos. A relação com eles é quase como estar em casa. É uma pessoa que me trata muito bem.

Jerry, faça uma avaliação para a gente, uma reflexão de sua participação em todos esses lugares: na alfabetização, na escola, na sala de aula, no trabalho, no CEDEP, nas reuniões da Comunidade. Como você vê o Jerry antes e depois de tudo isso?

Eu me sinto agora muito diferente, porque eu não sinto agora vergonha de chegar a qualquer pessoa. Alguém me dizia você está errado, eu assumia o erro [mesmo não sendo erro], porque não sabia ler. Hoje, eu não assumo o erro. Alguém me mandava assinar o papel com o dedo [colocar as impressões digitais] e eu assinava e eu não sabia o que estava fazendo. Agora, se me mandam assinar, a primeira que eu faço é ler. Se eu não puder assinar, eu explico que não vou assinar por causa disso e aquilo. Agora, sou diferente porque quando você não sabe ler é a mesma coisa que ser cego: você não sabe nada. Hoje, em dia, tudo mudou para mim. Ninguém consegue me enganar mais como antes.

*Ao concluir sua narrativa, Jerry, à pergunta de Cléssia, diz se sentir hoje uma pessoa diferente. Não tem mais vergonha de chegar a qualquer pessoa [ele que tinha tanto de medo de si, dos outros, da sociedade, que o fez encolhido e recolhido, como lembraram*



*Creuza e Gilene, em suas falas]. Sabe quando está certo e quando está errado. Antes, quando alguém dizia que eu estava errado, eu assumia, porque não sabia nem ler, nem escrever. Assinava o papel com o dedo (impressões digitais). Agora, quando alguém me manda assinar algum papel, a primeira coisa que faço é ler, é compreender os termos daquilo que está escrito. Qual a significação que aquilo tem para ele. E como ele significa o que lê. Pergunto: no nosso cotidiano, quantos de nós costumam ler antes o que vão assinar? “Eu não sabia nada e nada via, porque era cego. Hoje sei e vejo. Tudo mudou para mim. Ninguém consegue me enganar mais como antes”: a autonomia de quem sabe o quer e sabe o que faz, sem deixar de continuar a se desenvolver.*

*Ao concluir este capítulo quarto, devo dizer que meu esforço de análise, interpretação e compreensão das histórias, narrativas, falas de Eva, Creuza, Gilene, Jerry, e de outras vozes, tive sempre presente a origem e o desenvolvimento histórico do Paranoá, E inerente a esta história, a alfabetização de jovens adultos. Esta com seu movimento prático histórico, político, semiótico: desenvolvimento e constituição de sujeitos, com suas marcas de poder, saber, e amor, além de outras marcas que surgem no processo.*

*Certa vez, Bakhtin assim se expressou: “o que nos interessa nas ciências humanas é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador em forma de texto. Quais que sejam os objetos de estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.” (1992: 330). Ao que Bakhtin disse, eu acrescento pensamento banhado na materialidade das condições objetivas da existência.*

*O texto dos alfabetizadores, alfabetizados e alfabetizandos do Paranoá são meu ponto de partida, chegada e continuidade. Pois a minha e a história deles (nossa história) continua. Ou seja, a elaboração do meu texto foi se dando pelos textos dos sujeitos falantes, à medida que eu dialogava com eles, com a história do Paranoá e da alfabetização, que ao mesmo tempo, que os perpassa, me perpassa. E isto, se reflete em minha análise. Sou parte de toda essa história.*

*Novamente, evocando Bakhtin, as palavras não são e não estão soltas. A história, as coisas, os fatos, os acontecimentos estão e são prenes de palavras. Mas, a história, as coisas, os fatos, os acontecimentos, os sentimentos e os viveres de cada sujeito na sua história individual e coletiva simultaneamente emprenham as palavras. Palavras (signos) prenes de história. História prenhe de palavras (signos). Com isso, a análise, a interpretação, compreensão, tem um chão, uma materialidade, um indício de sinalização da ocorrência de um movimento prático cotidiano e histórico, em que o sujeito está se constituindo, é constituído e está constituindo esse próprio movimento prático histórico, em que posso garimpar, entre ocorrências múltiplas, a de um sujeito que esta num em sendo político (poder), um sujeito que é e esta num em-sendo epistemológico (saber), que sujeito é e esta num em-sendo amoroso (acolhido e acolhedor)*

*Do texto dos sujeitos falantes com os quais conversei, faço o meu texto, que é também deles, num diálogo íntimo bakhtiniano: fusão locutor/autor; ouvinte/destinatário, na dialogia dialética, com alternância dos sujeitos falantes.*

*Finalizando,, retomo o enunciado afirmativo/negativo/interrogativo que fiz na abertura do capítulo II:*

**Eu excluído? Sim. Nós, excluídos, sim. Para sempre, não. Porque?**

Porque para sempre, não. Porque temos o indício dessa transformação com a súmula que faço na página seguinte.

*Porque:*

*Do “Eu nada Sou!” agora “Eu Sou!”, “Eu Sou Alguém!”. “Não sou o lixo do mundo, como eu mesmo pensava e achava de mim”. “ Não sou um “Zé ninguém.” Tenho um nome. Chamo-me Pedro. Chamo-me João...” . “Sou conhecido pelo meu nome”*

*Do “Eu nada Sei” agora “Eu Sei!”. “Não sei todas as coisas, mas, sei muitas coisas”. “Antes, achava que eu nada sabia. Saber era coisa de doutor, de gente estudada.”. “Hoje, não. Sei sobre minha vida, sei do meu ofício [profissão, trabalho]. Tenho muitas histórias a contar. Sei sobre o Paranoá. Conheço o Paranoá, participo de sua vida, da solução de seus problemas. Sei sobre Brasil, o Mundo. Sei coisas que muito doutor não sabe. E que eu nem sabia que sabia.”*

*Do “Eu nada Posso” agora “Eu Posso”. Do “Quem pode é o fulano, o vereador, o deputado, o líder comunitário, o presidente da associação, o padre, o governador, o prefeito” ao “Eu posso, porque tenho poder de fazer. Fazer sozinho. Fazer junto. Com e junto as autoridades. Ou sem as autoridades.” “Eu sou um Alfabetizado/Alfabetizador: sei ler, escrever, sair e entrar de todos os lugares. Sei falar com qualquer pessoa. Não tenho mais medo de ninguém, de nenhuma autoridade”. “ O meu “sobrosso”, o meu medo, está indo embora. Ou foi embora”. “Participo de reuniões: antes eu não interessava pela minha comunidade, pelos problemas dela. Hoje, não: sei participar das reuniões, sei ler e interpretar o que leio e ouço nas reuniões. Me interesse e trabalho com outras pessoas pela melhoria de minha comunidade.”*

*“Hoje, quando ando na rua sou reconhecido. Tenho valor. As pessoas me dão outro valor.” “Sou um “doutor”.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu trabalho “A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso, na alfabetização de jovens e adultos”, teve e tem como eixo fundante de referência o desenvolvimento histórico da humanidade, da sociedade e da vida humana. E dentro deste contexto, o sujeito e/ou sujeitos se desenvolvendo e se constituindo. Daí, o começar pelo Paranoá: o cenário onde se dá alfabetização de jovens e adultos, numa cumplicidade que se estabelece entre o Movimento Popular Organizado e a Universidade de Brasília (UNB).

Desenvolvimento e história do Paranoá: invasão, favela, ocupação. Barracos construídos de noite e derrubados durante o dia. A luta pela vida(Eros) pelo existir, pela sobrevivência contra o impedimento à vida (Tanatos). O sujeito e o enfrentamento de situações problemas desafio, que nossos ancestrais também enfrentaram: fome e busca de alimento; frio, calor, chuva, e a obtenção de abrigo, moradia, vestuário; conhecimento, Viver em relação: ser acolhido, acolher, aprender a pensar com e no coletivo. Descobrir o outro e seus interesses. Interesses e necessidades iguais às minhas e diferentes também. Lutar, mobilizar, conquistar. Conquistar saber, conhecimento e poder. Alfabetizar-se: leitura, escrita, cálculo, identificando, priorizando, escolhendo, as Situações-Problemas-Desafio dos moradores. Discutindo esses problemas. Encaminhando e participando de suas soluções. Alfabetização como constituinte de uma luta coletiva de moradores.

O Paranoá cresce, aumenta sua população, seus problemas e a necessidade de escola, de alfabetização de jovens e adultos, sem perder o vínculo com a luta. O Estado quer removê-los levar e jogar noutro lugar qualquer. Resistem. Combatem. Permanecem. Conquistam a Fixação. Sujeitos da sociedade civil e dentro do governo apoiam, se juntam: intelectuais orgânicos das camadas subalternas, diz Gramsci. A luta por um pedaço de chão, de terra. Tão pequenininho e tão difícil. O realizar de um sonho: Ter de novo a terra que deixou, forçado pelas condições econômicas do país. “Lá eu tinha espaço, quintal, criava

minhas galinhas, gado, plantava arroz, feijão, mandioca. Mas, a situação ficou difícil. Tive que abandonar e vir para a cidade, para ter vida melhor, educar os filhos. Mas, chego aqui mal mal consigo um barraco. O derrubam. Me expulsam do meu pedacinho de terra. Que mundo cão!. Me expulsam lá! Me expulsam aqui!. Aonde vou viver? Aonde vou ficar? Com esposa e filhos para cuidar?”

“Estou cansado, sinto-me desanimado. Como é difícil a vida na capital da esperança. Mas, o que fazer? Sentar, olhar, deixar a vida passar. Esta é a minha vontade. Mas, como deixar como está, para ver como fica, se tenho de trabalhar, para alimentar mulher e filhos, lugar para morar, escola para filho estudar? Vou atrás de trabalho, mas, não sei ler e escrever e para trabalhar tem que saber ler e escrever. Outro aperto. Que fazer? Ouvi dizer que tem uma escola por aí. Vou atrás, mas, lá me dizem que vou aprender a ler, escrever, calcular e participar de uma luta dos moradores, que eu nem sabia que existia, pois, pouco falo, converso, troco idéias. A maior parte do tempo converso é comigo mesmo.

Mas, assim mesmo vou para a escola e lá, logo vão me dizendo que não sou burro, que não sou ignorante, que eu sei muitas coisas. Fico assustado, pois, me achava um zero à esquerda. E esse pessoal com essa conversa de que eu sei muitas coisas que aprendi com minha própria vida. Não sei o quê! Eu que cheguei achando que nada sabia, me dizem que eu sei muitas coisas. Essa escola é muito esquisita, isso é que é! Nunca me enxerguei valendo muita coisa, aqui dizem que tenho valor, sou uma pessoa. Eu, hein!. Esse povo é todo maluco! Eu vou é embora. Chego ressabiado, cabisbaixo, achando que não tenho nenhuma força, e eles dizem que tenho força, que posso aprender e fazer muitas coisas, com meu esforço e a ajuda dos outros.

Os dias passam. Eu estou ainda meio perdido, naquela escola que não parece escola. Tudo muito estranho. Escola sem livro, sem cartilha, aonde é que já se viu isso. Reclamei um dia, com muito medo, que estava ali para estudar e que não tinha livro, cartilha, dever de casa. Que era um "converseiro" danado. Um tal de deitar falação na sala, que minha cabeça ficava quente e não entendia nada. Que ia embora, precisava de emprego para sustentar minha família, e ali não era escola, conforme eu conhecia. Ou ouvia falar. Com

minha reclamação um colega, disse seu nome: Francisco. E falou para mim assim: “José (como ele já sabia o meu nome, eu não falei para ele), tem livro sim. Só que é produzido na nossa cabeça.”. Mais essa, produzir livro na minha cabeça. Era o que faltava. Agora, estouro de vez. Tenho que procurar outro lugar. Falo, com a professora, explico minha situação. Ela me pede paciência, pede para esperar um pouco, que tudo vai chegar no lugar. E aí, nesse enrola/enrola, vou ficando.

E aí aparece mais coisa. Tenho que falar na sala, tenho que passar minha idéia para os outros. Que os outros têm a ver comigo. Cada um na sua. Mas, aqui, não, tem um problema da comunidade, que foi escolhido aqui na sala e nem entendi bem direito o que era, depois vai para uma reunião que tem um montão de gente (fórum) e lá ainda minha sala tem que apresentar o que discutiu e eu no meio, pode?

E depois, que escolhem os problemas, voltam para a sala de aula e é aquela “discussera”. Eu desconfiado, meio caladão, não querendo dar minha opinião. Mas, a professora vai de carteira em carteira, que não fica um atrás da outra, como eu vi já numa escola. Fica de uma maneira que cada colega vê o outro. Mas, como eu falava, a professora vai de carteira em carteira, perguntando e incentivando cada um a dar sua idéia. E o pior, colegas meus. Veja bem! Colegas meus ficam me cutucando para falar. Eu, “bicho do mato”, o que vou falar no meio daquele povo todo. Aqui, é tudo maluco, sô!. E não é que com tanta gente falando e dizendo para eu dar minha idéia, meio gaguejando não é que pus minha mão no fogo. E não foi ruim, não. Mas, eu ainda acho que aqui não é escola.

Preste atenção: eu já disse que a carteira não fica uma atrás da outra, a professora passa de carteira em carteira para ver como cada um está aprendendo ou não, e ainda pede a um colega que ensine o que sabe ao outro. Eu que sempre pensei que a única pessoa que sabe numa escola, é professora. Que mundo é esse? Que escola é essa? E ela ainda diz mais: “que todo mundo sabe e não sabe ao mesmo tempo”. Você entendeu?. Nem eu. E ela foi mais longe. Disse que outro dia aprendeu de um aluno o que significa CPF, e que isso era um exemplo para mostrar que aqui todo mundo tem algo para ensinar e para aprender. Essa foi demais!. Primeiro, eu acho que só a professora que sabe. Aí, ela diz para um colega ensinar ao outro. E que a cada hora, sempre um saberá uma coisa que o outro não

sabe. (eu até me perguntei, será que vou ensinar alguma coisa a alguém, um dia desse). E agora, o cúmulo, ela dizer que aprende com o aluno. Não, aqui está tudo de perna para o ar. O pior é que o tempo passa, eu estou ficando e não ato nem desato. Não decido ir para outra escola. Parece que tem um visgo que me prende aqui, mas, eu não vejo esse danado de visgo. Oh! danação, sô!.

E no tal de foro (fórum), não é que me puseram numa fria. Suei até não poder mais. Numa discussão na sala, os colegas me escolheram para falar em nome deles, o que tinha sido discutido na sala. Fiquei todo gelado na hora e branco como cera. Como me safar dessa? Mas, o pessoal é um verdadeiro grude. Não podia negar fogo. E fui apelando para tudo quanto é santo. Suava que não cabia mais. Aquele mundaréu de gente. Eu falei na frente. De início, baixinho. Todos em silêncio me ouvindo. Ai, ouvi alguém dizer: muito bem. Fiquei animado e aliviado. Relaxei um pouco. E cheguei ao fim. Ufa! Como foi difícil, mas consegui. E eles bateram muitas palmas para mim e os colegas e minha professora vieram me abraçar. Descobri que podia falar. Falar para muita gente. Eu tinha falado. E descobri que as pessoas me respeitavam, ficaram em silêncio, enquanto eu falava. Passei então, pela prova de fogo.

Mas, não acabou ainda não Tem mais coisa. Com essa discussão toda em sala de aula de problema de colegas e da comunidade, um colega trouxe um problema acontecido em seu trabalho. O patrão dele não queria pagar o que devia, uma coisa assim. Conversa daqui. Opinião dali. E não é que depois de tanta fala e conversa, ele resolve reunir seus colegas de trabalho e entrar na justiça, para reivindicar seus direitos, como foi dito na sala. E eu escutei e guardei: cada pessoa tem direitos e tem que lutar por eles. E ir à justiça, caso não estejam sendo cumpridos. Pois é, mas, como eu dizia. Esse colega, acho que o nome era Valdir, entrou na justiça e ganhou tudo que tinha direito. Ele e os colegas dele. Eu achei bom demais. E comecei a pensar que essa escola, é diferente, é esquisita, mas, são coisas que estão começando a me parecer boas. Mas, a esquisitice não parou aí. Vou contar a última.

Apareceu um tal de orçamento participativo. Fico até com vergonha de falar, porque se a escola não era escola, com essa então, deixou de ser mesmo. Mas, vamos lá. Esse

orçamento participativo é coisa do governo (e como eu estou por aqui com o governo), imagine minha boa vontade, quando falaram nesse assunto. Aí vem minha professora, outras professoras, e dizem que estar presente no orçamento participativo é parte do meu e do nosso aprendizado (dos colegas meus que ali estavam também), é participar das decisões que vão influir na vida de todos os moradores do Paranoá, incluindo inclusive, os moradores da quadra em que está a nossa escola e a própria escola. Que que é isso, rapaz?

Agora, mais essa, eu ter que participar de reunião (coisa chata) para decidir o que vai acontecer com os moradores daqui, inclusive eu. Mais essa! Era o que faltava!. Eu quieto no meu canto, agora, tendo que preocupar com problemas dos outros. Não bastam os meus?

Moral da história. Acabei indo para o orçamento participativo. Como já tinha um certo tempo naquela escola esquisita eu já estava mais à vontade com os colegas, já conhecia e conversava com uns e outros. E aí, acompanhei colegas e professores que foram de casa em casa, conversando com os moradores da quadra, explicando para votar na reforma da nossa escola. E chegou o bendito dia do orçamento participativo. Fui e não entendi tudo. Era gente que não acabava mais. A votação ocorreu. A reforma da escola foi incluída no orçamento e hoje ela está reformada. A escola ficou bonita, maior, com mais coisas, até quadra passou ater. E agora, até a comunidade pode reunir, não só mais a gente. Estou cada vez mais à vontade.

Mas, tem uma coisinha que ainda não conformei. Cadê o livro e as lições de casa? A professora responde que quando discute um problema do Paranoá (Situação-Problema-Desafio), à medida que se discute ela aproveita para colocar uma coisinha de português, outra de matemática, ciências e estudos sociais. Mas, onde está a cartilha? Não tem cartilha nessa escola maluca? Não digo nada. Chega o final do semestre e a professora chama cada um e entrega umas folhas escritas grampeadas e diz aí está o livro, a cartilha que utilizamos no semestre. Pego o livrinho e vejo o meu nome e de meus colegas, lá. Fico surpreso! Pois, não lembro de ter passado nada escrito para professora, ainda mais, para fazer livro. Aí perguntei: professora, fui eu mesmo que escrevi isso aqui?. Sim foi você José com seus colegas. Aí está o que vocês discutiram, falaram, pensaram, disseram e



fizeram, inclusive, sua participação na luta pela reforma da escola. Aqui, penso comigo mesmo, é surpresa atrás de surpresa. Professora, me conta toda esta história?

José, você chegou aqui todo amarradão, pouco falante, sem conhecer ninguém e pouco olhava para mim e seus colegas e achava que nada sabia ou podia fazer. Ou como disse um colega seu, num sofrimento só. Á medida que o tempo passou, o que aconteceu com você? Você mesmo não se lembra? Pense um pouco? Uai, professora, como a senhora pedia para todo mundo dar opinião, no início, muito a contragosto, eu também dava a minha, sempre deixando para falar por último, quando não tinha jeito mais de me safar. E notava que quando eu falava todo encolhido e com medo, os colegas me prestavam muita atenção. E depois comentavam das coisas que eu tinha falado. E pensei comigo mesmo: é não é que esse pessoal está notando em mim! Devo estar falando alguma coisa importante, para estar todo mundo prestando atenção e ainda depois, discutir sobre o que eu falei. E lembro também que, uma vez, falei qualquer coisa meio sem jeito e uns poucos colegas quiseram fazer troça de mim. A senhora virou “bicho”. Ficou brava, com esses colegas, dizendo que todos estavam aqui para ensinar e aprender. E que o mais importante era Ter amizade com cada colega e animar ele a ir para frente. Eu fiquei cheio de moral e os colegas colocaram a “viola no saco”.

Além disso, professora, de tanto ter que falar em sala e ainda nesse bendito “fórum” eu ficava com a cabeça quente, pois, tinha que matutar (pensar) para falar. E depois de falar, tinha que ficar matutando (pensando) naquilo que os colegas estavam dizendo. Agora, é que eu estou dando conta que não tenho mais o endurecimento de quando cheguei aqui. Falo e converso mais solto, sem medo, brinco com colegas, e tenho cada vez mais vontade de saber as coisas. Nesse saber mais, fui percebendo que a gente vai sendo mais respeitado e se respeita também. Com isso, meu medo de falar o que penso de mim e do que os outros falam foi indo embora. O “sobrosso”, como disse o colega Francisco, foi diminuindo, diminuindo... Tá só um tiquitinho, agora. Estou pensando e falando mais. Falando e pensando mais. Além disso, a discussão dos problemas enfrentados por nós que moramos aqui no Paranoá, sem que eu percebesse, me fizeram ficar interessado em conversar sobre eles, não só aqui na escola, mas, também com meus vizinhos de rua, que eu mal conhecia e cumprimentava. Hoje, já os cumprimento e já conheço quase todos.

A escola já não é tanto esquisita para mim!. Continua um pouco, porque sempre aparece uma surpresa. Mas, minha vontade de ir embora, não é que acabou. Essa escola tem um “visgo” que me prende aqui e eu nunca descubro, aonde ele está. Outro dia, me aconteceu mais uma coisa esquisita. Eu não falei que a esquisitice não tinha acabado. A professora chegar lá na sala e dizer que eu já posso ir direto para o nível concluinte, sendo que passei pelo iniciante e estou na metade do intermediário. Aí me disseram que eu avancei muito e que não precisava de esperar terminar o semestre, para ir para o concluinte.

Professora, quando eu terminar o concluinte, quero que as professoras e professores dessa escola vão junto comigo para a outra escola. Vou fazer o teste e acho que posso entrar na 3ª ou 4ª série., para que assim, eu me garanta que a outra escola seja como esta: esquisita, diferente, com umas coisas que não tem em outras escolas, mas que por um não sei porquê faz a gente gostar de estudar, entrosar com os colegas, com os vizinhos e participar da vida da comunidade.”

Esta narração de minha elaboração, junta fragmento colhidos aqui e ali, em conversas e contatos vários. São muitas vozes misturadas, inclusive a minha. Mas, tudo isso está na história dos 30 anos do Paranoá e nos mais de 12 anos de sua alfabetização de jovens e adultos. Alfabetizadores chegaram à universidade. Alunos da universidade se graduaram e foram para o Paranoá, para dar sequência no ensino regular, ao trabalho iniciado com a alfabetização. Alfabetizadoras se tornaram coordenadoras do supletivo do Paranoá. E alfabetizadores se tornaram diretores de escolas e dirigentes do movimento popular, bem como, da própria administração regional do Paranoá. Lembro da minha primeira vez no Paranoá. Sozinho, à noite. Uma dificuldade enorme de conseguir transporte na UNB. Uma pequena reunião, não mais que 5 pessoas: gente que começava, como eu também iniciava.. Hoje (considerando os moradores que se formaram alfabetizadores e os alunos da UNB que vivificaram o projeto de alfabetização de jovens e adultos) são centenas espalhados por Brasília, com uma boa parte, lotada como professor na rede pública do Paranoá.

Gente do Paranoá que chegou à universidade. Gente da universidade agora no Paranoá e em outras cidades satélites. A rede se estende e se amplia. Nessa troca e nessa história em desenvolvimento uma forma diferente de ensinar-aprender e aprender-ensinar mútuos, e o acontecer do desenvolvimento dos sujeitos, a partir e na prática de seu cotidiano.

Um adquirir saber exercendo poder. E um exercer poder, produzindo saber. Saber e poder de transformação de si mesmo, nos e com os outros e no contexto histórico-cultural, em que cada um se situa. Mas, tudo isso, tendo uma base de sustentação, às vezes invisível, mas, talvez, numa melhor análise, funcionando como condição “sina qual nom.” do saber e do poder. O desenvolvimento do sentimento e capacidade de ouvir/escutar o outro, ao ouvir e ser escutado pelo outro. E nesse ser acolhido pelo outro, num exercício prático da compreensão responsiva ativa de que fala Bakhtin, o disparo e a explosão da fala, como ocorre com Jerry. O dessilenciamento. A quebra das amarras do pensar. A perda do medo de expor-se e se expor. A socialização da história de cada um construindo e constituindo a socialização da história coletiva de todos. História forjada em uma luta diária, de enfrentamento aos desafios do viver e sobreviver.

Parafraseando Bakhtin, um texto só vive em contato com outro texto (contexto). Os textos de Lourdes, Jerry, Creuza, Gilene, Eva, Sebastiana, Graça, Ivonete, Francisco, Pedro, Rosileide, Célia, Maria Luísa, Francilene e Fatona, tem um contexto, a história do Brasil pós 56. O governo JK, a construção de Brasília. O êxodo rural: o movimento campo-cidade. A busca de novas condições de vida, de uma nova “Canaã”, para usar a expressão bíblica. Da terra que é minha, para outra terra, que será minha. A aventura, o risco, a perda, o ganho. A ausência da terra, quando se chega à “Canaã”. A terra tem que se conquistada. Assim como a moradia. Os canais institucionais se fecham. Mas, o homem é o produtor social da vida. Precisa viver, diz Marx. Ter um teto. Ter um chão. Precisa comer e trabalhar. É exigência da própria espécie. Daí, a invasão, o barraquito (papelão, madeira velha, lona, etc. O fincar de novas raízes num movimento de fincar e desfincar contrário, injusto e perverso. O Estado (sociedade política) com sua política econômica-social e as exigências do modo de produção força o sujeito a sair do campo, deixar suas raízes, e

buscar a cidade. Mas, ao chegar à cidade, esse mesmo Estado, não assegura a esse migrante os direitos básicos de sobrevivência, que em maior ou menor grau, ele dispunha em sua terra de origem. Nesse contexto, emerge o Paranoá, a nova terra dos que saíram de suas terras. A diáspora que transforma em um novo encontro de vários sujeitos, provindos de cidades e estados diversos, mas, marcados por uma mesma condição de classe e de condições de vida, a que são submetidos no processo excludente do modo de produção.

A história de Lourdes, Creuza, Gilene, Delcione, Isabel, Ricardo, e de tantos outros já citados, é a história da resistência, da luta, do enfrentamento, da busca da vida e da condição do existir. Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos, tem a sua contribuição, não como uma ação em si, mas, uma ação entre várias ações, dentro de uma intencionalidade política-epistemológica, estratégica, que encontra respaldo na cumplicidade e posição de classe de professores e alunos de uma universidade, que com suas contradições próprias de pequenos burgueses que são, buscam o sonho de um novo homem, de uma nova sociedade. Sonhada por Vygotsky, Bakhtin/Volochinov, Marx/Engels e tantos outros que já citei. O movimento prático aponta os indícios da ocorrência desse novo homem em uma dimensão micro, como revela Foucault que as revoluções começam, começam não, estão se fazendo, só que são invisíveis, para aquele que ainda não aguçou e apurou o próprio olhar e forma de ser.

A história do Paranoá e de sua alfabetização de jovens e adultos é um indício sinalizador de que o sujeito produz socialmente a vida, ao mesmo tempo, que se produz. Com os avanços, recuos, exigidos e impostos pelas condições objetivas. Mas, que na resultante de sua iniciativa individual e coletiva com os obstáculos que se lhe antepõem, ele faz a história e a história de seu próprio desenvolvimento enquanto homem. Cada desafio enfrentado, cada situação-problema que se lhe apresenta, é um convite a sua auto-superação e a superação de seus limites e o alargamento de suas possibilidades e realizações. Esta não é outra, senão a história do próprio desenvolvimento humano. E é também um anúncio de esperança de se fazer uma educação diferente, que possa estar contribuindo e contribua à transformação/constituição do sujeito, transformando/constituindo simultaneamente seu

contexto histórico-cultural e vice-versa. É principalmente, o reafirmar da possibilidade uma práxis educativa, de iniciativa da sociedade civil ou da sociedade política, ou de uma e de outra, em que o sujeito se reconhece a si mesmo, ao ser reconhecido pelo outro. E com isso tornando-se sujeito a si e ao outro. Sujeitos de poderes, saberes, sentimentos, entre tantos outros qualificativos que poderiam ser estabelecidos.

Em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas  
o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você  
assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós.  
(Paulo Leminski: Contra Narciso)

## NÃO TENHO MAIS MEDO

A mais dura das guerras é a guerra contra si mesmo.

É preciso chegar a desarmar-se.

Tenho lutado nesta guerra durante anos.

Foi terrível.

Mas, hoje estou desarmado.

Não tenho mais medo de nada,

Porque o amor lança fora o temor.

Estou desarmado de vontade de ter razão,

De justificar-me,

Desqualificando os outros.

Não estou mais em guarda.

Na defensiva,

Ciumentamente crispado sobre minhas riquezas.

Acolho e partilho.

Não estou mais particularmente voltado

Para minhas idéias e projetos.

Se alguém me apresenta outras melhores,

Ou simplesmente boas,

Aceito-as sem mágoa.

Renunciei ao comparativo.

Aquilo que é bom, verdadeiro, real

É sempre melhor para mim.

Por isso não tenho mais medo.

Se estamos desarmados, despojados,

Abertos ao Deus-Homem

Que fez novas todas as coisas,

Ele apaga o passado ruim

E nos traz um tempo novo

Onde tudo é possível.

(Patriarca Atenágoras)

Igreja Ortodoxa.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- A BÍBLIA DE JERUSALÉM.** São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1995.
- A BÍBLIA SAGRADA.** São Paulo: Editora Ave Maria Ltda., 1978.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. **Gramática Ilustrada.** São Paulo: Moderna, 1982
- ATLAN, Henri. **Entre Cristais e Fumaça.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.
- AZUL, Paulinho Pedra. **Jardim da Fantasia.** São Paulo: BMG Ariola, 1996, 1 CD.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros do Discurso.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo Martins Fontes, 1992, pp.277.
- \_\_\_\_\_. **O Problema do Texto O.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp.327-358.
- \_\_\_\_\_. **Estudos Literários Hoje..** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, pp. 359-368.
- \_\_\_\_\_. **Apontamentos 1970-1971.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, pp.369-397.
- \_\_\_\_\_. **Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas.** In Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, pp.399-414.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1995.
- BARROS, Diana Pessoa de e FIORIN, José Luiz de (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.** São Paulo. Edusp. 1994.
- BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa; SEBASTIÃO, João. **Renunciar á Escola: o abandono escolar no ensino básico.** Lisboa: Fim de Século Edições Ltda., 1994.

- BOGOMOLETZ, David. **Crise da Cidadania: paroxismo da individualidade**. In revista Tempo Brasileiro, n. 100, jan./mar 1990, p. 31.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. SP: Companhia das Letras, 1998.
- BOTTOMORE, Tom; HARRIS, Laurence; KIERNAN, V.G; MILIBAND, Ralph et alii. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996**, publicada no Diário Oficial da União de 23/12/96 (nova LDB).
- BUBBER, Martin. **Eu e Tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 2ª ed. s/d.
- CARONE, Iray. **A Dialética Marxista: uma leitura epistemológica**. In CODO, Wanderley e LANE, Silvia T.M. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.20-30.
- CATHOLIC ENCYCLOPEDIA. New Advent, Inc., 1996.
- CELAM: Conferência Geral do Episcopado Latino Americano. **Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano [1979, Puebla]**. São Paulo: Paulinas, 1986.
- CODEPLAN-DF (SIEDF). **Informações Sócio Econômicas da Região Administrativa VII: Paranoá**. Brasília, 1994.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. Fortaleza: Cortez Editora/EUFC, 1988.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados: 1996.
- ENGELS, Friedrich. **Acerca das Relações Sociais na Rússia**. In: Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.235-247.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Dialética da Natureza**. In: Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.244-266.



- ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp. 267-280.
- \_\_\_\_\_. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã**. In: Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.169-207.
- \_\_\_\_\_. **Carta de Engels a Bloch de 21 e 22/09/1890**. In Obras Escolhidas: vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.284-286.
- \_\_\_\_\_. **Carta de Engels a Starkenburg de 25/01/1894**. In: Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.298-300.
- ERIBON, Didier. Michel Foucault. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRO, Emília e TEBEROVSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974-A.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1974-B.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- GENNARI, Emílio. **Sindicato e Organização de Base: passos e tropeços de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 1999.

- GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito**. In Educação e Sociedade, n. 42, agosto/1992, pp.336-341.
- \_\_\_\_\_. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997, pp. 11-28.
- GRAMSCI, Antônio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968
- \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Maquiável, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GROSSI, Ester Pilar. **Didática do Nível Pré Silábico, Silábico e Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1991.
- HERÁCLITO DE ÉFESO. **Fragmentos**. In MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento Antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1964.
- IASI, Mauro Luís. **Processo de Consciência**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Documentação Vergueiro, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Semente do Olmo: reflexões sobre o prefácio da contribuição à crítica da economia política**. In: Boletim do Fórum Nacional de Monitores, n.º 40, maio/junho/1999, pp. 25-31.
- JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e resistência cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LANE, Silvia T.M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In CODO, W e LANE, S.M.T. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.40-47.
- LEITE, Luci Banks. **Aspectos Argumentativos e Polifônicos da Linguagem da Criança em Idade Pré-Escolar**. Campinas: 1996. Tese de Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- LENINE, V.I. **Obras Escolhidas**. vol. 1 e 2. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Karl Marx (breve nota biográfica com uma exposição do marxismo)**. In: Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.1-27.
- \_\_\_\_\_. **Friedrich Engels**. In: Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp. 28-34.
- \_\_\_\_\_. **As Três Fontes e as Três Partes Constitutivas do Marxismo**. In: Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.35-39.
- \_\_\_\_\_. **Cuadernos Filosóficos**. México: Editorial Librerías Allende, 1974.
- LIMA, Airam Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade do Paranoá-DF**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação/UNB, 1999.
- LOVISOLO, Hugo: **Educação: Maioridade e Conciliação**. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1995, pp. VII a XXIII.
- MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo. Abril Cultural.1996
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1993.

- MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. In: Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Alfa-Omega, s/e, pp.300-303.
- \_\_\_\_\_. **As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850**. In Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.93-198.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto de Lançamento da Associação Internacional de Trabalhadores**. In: Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp. 313-321.
- \_\_\_\_\_. **Estatutos da Associação Internacional de Trabalhadores**. In: Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.322-325.
- \_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. In: Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.208-210.
- \_\_\_\_\_. **Carta de Marx a P. V. Annenkov de 28/12/1846**. In: Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp. 244-253.
- \_\_\_\_\_. **Carta de Marx a Weydemyer de 05/03/1852**. In: Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, pp.253-254.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. 3 vols. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.
- \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. In A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1999, pp.11-14 e 125-127
- \_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- METZGER, Bruce; COOGAN, Michael D. **The Oxford Companion to the Bible**. New York: Oxford University Press, 1993.
- MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento Antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1964.
- MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 1996.
- MORIN, Edgar. **Ciência e Consciência**. Lisboa: Publicações Brasil América Ltda., 1990.
- \_\_\_\_\_. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Brasil América, 1991.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vigotski: construções teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, PUC, 1998.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Palavra de Amor**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 19, pp.75-95, jul./dez. 1990.
- ORTIZ, Renato. **A Consciência Fragmentada: ensaios de cultura popular e religião**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Et alii. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio Janeiro, 1994.
- PINO, Angel. **A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação**. Caxambu: Anped, 1999.
- PINO, Angel. **Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola**. In Coletânea da ANPEPP, vol. IV. Recife: UFPe., 1996, pp. 11-32.
- \_\_\_\_\_. **A Interação Social: perspectiva sócio histórica**. In Construtivismo em Revista, São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, 1993, pp. 49-58.
- \_\_\_\_\_. **As categorias de público e privado na análise do processo de internalização**. In revista Educação e Sociedade, n. 42, agosto 92, pp. 315-341.
- \_\_\_\_\_. **Afetividade e Vida de Relação**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, s/d, mimeo.
- PLEKHANOV, Guiorgui. **A Concepção Materialista da História: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- POLITZER, George. **Crítica dos Fundamentos da Psicologia: a psicologia e a psicanálise**. Piracicaba, Unimep, 1998.

**Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá.** Direção de Mourão, Raul. Brasília: Apoio Vídeo Produções. Brasília, 1998. 1 videocassete, 36', colorido, VHS/NTSC.

REIS, Renato Hilário dos. **A Extensão Universitária na Relação Universidade-População.** Dissertação de Mestrado. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, março/1988.

\_\_\_\_\_. **O Caminho da Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá.** Brasília: Faculdade de Educação/UNB, 1990. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **A Institucionalização da Extensão.** Revista Educação Brasileira. Brasília: CRUB-Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, .14 (28) jan./jun. 1992, pp.67-81.

\_\_\_\_\_. **Cultura, Poder, Saber: alfabetização de jovens e adultos.** Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação/UFRGS, n. 20 (1), jan./jun. 1995, pp. 123-134.

REIS, Renato Hilário dos. **A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de relação com o mundo, o ambiente e a sociedade: a questão do paradigma.** In GUIMARÃES, A.A., MANSANO, C.F., MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. **Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Edgar Morin.** Campinas: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/Disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicada à Educação, Prof. Zeila Demartini, 1996, mimeo.

REVISTA " **Tempo Brasileiro**", n. 100, jan./mar. 1990.

RÓNAI, Paulo: **Dicionário Francês/Português. Português/Francês.** Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1989.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu.** Trad. de Talita Macedo Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Diretrizes de como elaborar referências bibliográficas de documentos: impressos, especiais e eletrônico.** Campinas: Biblioteca da Faculdade de Educação, Unicamp, 1999, mimeo.

\_\_\_\_\_. e PASSOS, Rosemary. **Curso online de citações bibliográficas.** Campinas: Biblioteca da Faculdade de Educação, Unicamp, 1999, mimeo.

- SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. **Sinais dos Tempos: marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança**. Campinas: SP, 1998. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Campinas: SP, 1998. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Alfabetização como Processo Discursivo**. Campinas: SP, 1987. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- \_\_\_\_\_. **Internalização: seu significado na dinâmica dialógica**. In: Educação e Sociedade, n. 42, agosto/92, pp.328-335.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento**. In A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus Editora, 1997, pp. 29-45.
- \_\_\_\_\_. FONTANA, Roseli A.C.. LAPLANE, Adriana L.F.. CRUZ, Maria Nazaré Da. **A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: apontamentos para discussão**. Caderno de Desenvolvimento Infantil. Curitiba, v. 1, n. 11. CRDI/CNBB. 1994.
- SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. São Paulo, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Oswaldo. **Pequeno Dicionário Burguês Proletário**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983
- SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação**. Campinas: SP, 1996. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- SROUR, Roberto Henry. **Modos de Produção: Elementos da Problemática**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Classes, Regimes, Ideologias**. São Paulo: Ática, 1990.

- TERRA, Neuza Salles. **Concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1946 a 1964**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1992.
- TFOUNI. Leda Versiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 1986.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **A UNB na Vila Paranoá: um estudo preliminar**. Brasília: Decanato de Extensão (Dex): Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para Apresentação de Trabalhos**. Curitiba: UFPR, 1996.
- VIGOTSKY, L.S. **Historia Del Desarrollo De las Funciones Psíquicas Superiores**. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology, v. 17, n. 2, 1989, apresentação de A. A. Puzyrei, trad. de Enid Abreu Dobránszky.
- \_\_\_\_\_. **The Socialist Alteration of Man**. In VEER, René Van Deer and VALSINER, Jaan: *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp.175-184.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica**. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: MartinsFontes, 1996, pp.203-417
- \_\_\_\_\_. **O Problema da Consciência**. In *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp. 171-189.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. e LÚRIA, A.R. **A História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- YOURCENAR, Marguerite. **Memórias de Adriano**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.



## **MEMORIAL: traços de uma trajetória ...**

**Renato Hilário dos Reis\***

Sou mineiro de Pedro Leopoldo-MG., nascido de José e Mercedes. Ambos, migrantes do campo para a cidade. Meu pai, operário-carpinteiro de uma fábrica de tecidos<sup>1</sup>, músico e político: fundador e militante do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), criado por Getúlio Vargas, Fernando Ferrari, Alberto Pasqualini e outros.. Minha mãe, professora da zona rural. Sou o primeiro de 6 filhos. O segundo, homem. Os demais, mulheres. Deles, recebo a marca do amor ao trabalho, da consciência do dever cumprido, a generosidade com o outro. Lembro-me de todas as pessoas que chegavam à minha casa, vindas da zona rural [particularmente ligadas (muito ou pouco) à minha mãe] que meu pai sempre as recebeu, como se de sua família fossem. Amigo de meu filho, é meu amigo, dizia. Deles, também recebo a marca da inquietude da busca/lealdade ao hoje. O conservar e o buscar da transformação. O olhar da terra. A busca do céu. Dois mundos, duas posições conflitantes/contraditórios. O Sim/Não. O afirmar-se/negando. O negar-se/afirmando. O Caminhar sem abandonar as raízes. Prova disso: sou eleitor até hoje da minha cidade. Rupturas/sem perder o fincar de raízes. Como esquecer a cidade em que nasci? A Cachoeira das Três Moças, uma das cidades-berço da industrialização mineira!

Do Grupo Escolar São José (público) lembro-me das professoras: D. Marieta, D. Lourdinha, D. Maura, D. Marília, D. Jessy. A todas tenho gratidão. Me encaminharam nas primeiras letras e contas, contando com a orientação de minha mãe, em casa. Mas, a “Maria puladeira”, hoje, árvore ornamental em várias cidades, também não me sai da memória. Como também o dia, em que a professora me elogiou dizendo que eu tinha feito certo o exercício e perguntando se eu tinha estudado nas férias. Meio sem jeito disse que sim.

---

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-DF.

Do Admissão ao Ginásio: Moacir, Ildeu, Misael, Antônio e D. Carmem Barroso, saudosa professora de tantos pedro-leopoldenses, como eu. Aqui, começo a ter uma fama de aluno cdf.

O Ginásio (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>) faço à noite. É bom, já encaminhar para uma profissão, diziam meu pai e minha mãe e eu fui trabalhar durante o dia. Fiz o Ginásio Comercial e obtive o título de “Auxiliar de Escritório.” Aos 12 anos, ajudo no bar de meu pai, uma forma da família aumentar a renda. E aos 14, já estou de carteira assinada na mesma fábrica de tecidos de meu pai: escritório da cooperativa de alimentos, almoxarifado da tecelagem, e depois escritório central. E nessa sequência trabalhar durante o dia na fábrica e à noite estudar, concluo o curso de “Técnico em Contabilidade”.

Nesse tempo de Colegial Técnico, vivo a primeira experiência, do que será depois minha profissão: Professor. A convite da direção da escola, leciono “Prática de Comércio” para o 2º ano ginásio e Prática de Escritório para o 3º ano. Reluto muito em aceitar o encargo, pois, não me vejo com competência para tal. Embora, toda escola tivesse uma posição diferente da minha. Talvez me vissem melhor, do que eu mesmo me vejo e me aceito. Talvez, o “fantasma”, o medo do fardo/encargo, o peso do dever, que me acompanha ao longo da vida. O confronto com minha inquietude de busca, me fez estar sempre numa luta interior, às vezes dilacerante e de muita dor, mas, também saudável, pois me empurra a caminhar..caminhar... buscar... buscar... lutar... lutar... na/pela transformação minha, do outro, das situações de vida/trabalho/sociedade. O que já disse acima: a contradição de transformar, sem perder raízes (conservar/transformar). Apesar, às vezes, das tentações iconoclastas/terroristas, de tudo quebrar/explodir, o que acaba predominando é o viver a completaridade dialética entre passado/presente/futuro. Posição que me parece próxima a Vygotsky, quando fala de seu projeto político-epistemológico à psicologia. Escolher um caminho e radicalmente diferente não, significa, diz Ele, a negar, rejeitar, esquecer aquilo que historicamente é acumulado/produzido na ciência psicológica.

---

<sup>1</sup> Companhia Industrial Belo Horizonte, uma das pioneiras na industrialização de Minas Gerais e do Brasil. Minha cidade (hoje com 75 anos) tem o seu desenvolvimento inicial em torno dessa fábrica.

É nesse momento de minha vida (15-18 anos), que se acentua e ganha muita força, uma outra mola movente de minha vida: a fé cristã católica. Iniciado, por minha mãe e meu pai, primeira eucaristia, crisma e missa aos domingos. A frequência e participação às missas, chama atenção do meu vigário – Pe. Sinfrônio e de Zézé de Candú, que me convida a entrar para a Congregação Mariana. Desta, fui presidente aos 16 anos. E, a partir daí, participo em vários movimentos de juventude católica, e aparece a possibilidade de ser padre, na ótica de meu vigário. Conflito de vocação, que vivo até meu casamento.<sup>2</sup> É o encontro com uma religião sacramental, com regras e normas e com o temor de Deus: a salvação é obtida, pelos que cumprem os deveres e normas impostas pela Igreja. Ascese, Mística. Jejum, Sacrifícios. Ser religioso e ser santo: é sacrificar-se pelos outros; amar os outros; doar-se aos outros. Para o homem religioso, a castidade era tudo, num tempo em que a chamada “zona boêmia” era identificada com lâmpadas vermelhas, para diferenciar das outras residências. Minha vida tem como eixos a família (os valores legados de pai e mãe), o trabalho (de dia), o estudo (à noite) e a fé. No estudo, confirmo o conceito de aluno aplicado, estudioso.

Ao mesmo tempo, que eu tenho esse movimento de seguir a norma e a tradição, há um outro em mim que revela minha inquietude de busca. Daí, minha aproximação com professores (Dr. José Luciano e outros) que defendem a justiça social e vêm da militância na Ação Católica, particularmente da JUC (Juventude Universitária Católica). Data desse período também, meu contato com padres da ordem de Santo Tomás de Aquino (dominicanos). Aqui, vislumbro uma nova maneira de se ver a religião. A religião que admite felicidade, alegria, prazer, não só o sacrifício. O céu se constrói na terra, e isto implica em luta contra a injustiça social com alegria e na misericórdia: *“Alegrai-vos sempre no senhor. Repito: alegrai-vos! Seja conhecida de todos os homens a vossa bondade. O Senhor está próximo. Não vos inquieteis com nada! Em todas as circunstâncias apresentai a Deus as vossas preocupações, mediante a oração, as súplicas e a ação de graças”*<sup>3</sup> *Eu quero a misericórdia, não o sacrifício. Eu não vim chamar os justos, mas, os pecadores, diz JESUS*<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Meu casamento se dá aos 24 anos, com a Layêta, após conhecimento mútuo de 6 anos (amizade, namoro, noivado), dentro da militância cristã-católica.

<sup>3</sup> Epístola de São Paulo aos Filipenses, capítulo IV, versículos 4 – 7; In Bíblia Sagrada: São Paulo, Editora Ave Maria Ltda., 1978, p. 1506.

É desse período também minha mudança de emprego. Da fábrica para um banco, mediante concurso que realizo. Como é difícil deixar a fábrica ... Minha dificuldade... e dela que não quer me deixar... À época, há na fábrica uma greve na fábrica e pude perceber a consequência para os operários, como vim a sentir na própria pele anos depois. Mas, ainda não tinha consciência da lógica da relação capital e trabalho, e suas implicações na relação patrão e empregado. O estímulo da família (principalmente de meu pai e minha mãe) e de colegas e professores amigos do Colégio (Martinho, Alexandre, Hélio, Misael, Moacir, Ildeu e Geraldinho Néry) entre outros, me faz assumir o banco. Mas, quanta relutância ...

Em 1966 me transfiro para Belo Horizonte, e continuo a trabalhar no Banco. Faço Filosofia na Católica. Depois, na Federal. Dessa época, a consolidação de minha visão outra do catolicismo. O contato com Sílvio José, com quem partilho um quarto de pensão e que vinha da JUC, me faz descobrir o evangelho e o compromisso político, como inseparáveis na ótica do cristão. Minha ida para a filosofia tem duas razões, intrincadas uma com a outra: uma de natureza religiosa: era uma maneira de seguir a vocação de padre (não resolvida). E outra,. revela a minha escolha da educação como profissão e espaço de luta.

Naquele momento, acredito, como tantos, que com a Educação, eu posso fazer uma transformação radical da sociedade, “mudar o mundo”, como sonho e sonhávamos. Ser professor é um caminho para esta revolução. Antes desta decisão, o meu caminho passa por fazer Ciências Contábeis, Administração ou Economia. Como eu tenho viés ideológico, e essas áreas de conhecimento, são tidas como de inspiração burguesa-capitalista, ou seja, através delas, eu tenho que servir aos capitalistas, sigo outro caminho, deixo de lado algo, que até hoje conservo comigo: uma certa tendência para gerenciar/coordenar/administrar. Isso me permite ouvir ao longo da caminhada profissional, comentários de pessoas de que encontraram um filósofo, com os “pés no chão”, ou seja, com capacidade de operacionalização. Produzir idéias/produzindo e produzir fatos/produzindo idéias, talvez seja isso. O interessante é que meu filho é hoje administrador pela Universidade Federal de Minas Gerais.

---

<sup>4</sup> Evangelho de Mateus, capítulo IX, versículo 13. In A Bíblia Sagrada. São Paulo: Ave Maria, p. 1293.

Morar e estudar em Belo Horizonte amplia o meu universo geográfico e minha cosmovisão. O curso de filosofia, a militância no movimento estudantil, o contato com estudantes de vários cursos, me abrem a visão para as várias tendências ideológicas, as diferenças de posição, a aproximação com o marxismo, mas, sem adotar os dogmatismos da época.. Minha dificuldade de alinhamento automático vem dessa época.

A liberdade de pensar-ser-fazer é fundamental. Eu tenho a minha verdade e a defendo com determinação e vontade. Mas, a do outro, é igualmente importante. Tolerância, paciência e generosidade com e na diferença. Eu transito em vários grupos, mas, não me sinto à vontade para estar em um e ser patrulhado. Creio que basta o patrulhamento interno (já muito pesado) que eu mesmo me faço. Dessa data também, as passeatas e a primeira demissão por razão política. Em pleno 1968, como estudante e bancário, faço greve. Greve em momento inoportuno e sem apoio da base, que sempre prezo. Mas, a palavra de ordem de um grupo político exige a greve.

Na assembléia dos bancários, com a confusão estabelecida por estudantes não bancários. Greve é tirada na marra, depois de se destituir a mesa diretora. Quanta manipulação!. Fui mandado embora. Também pudera: fazer piquete em frente ao banco que trabalho. Querela na justiça. Dificuldade de receber a indenização. Não consigo emprego. Como filho de operário, tenho que trabalhar para me manter. Colegas me ajudam e montamos escritório de cadastro. Com a renda deste, concluo meu curso de Filosofia. Tempo de sonho de um mundo cristão-socialista. Tempo de maior autoritarismo e fechamento político do país, iniciado em 1964. Consciência da vez mais acentuada do confronto capitalista-trabalhador e da necessidade de superar/vencer a desigualdade social.

Licenciado em Filosofia, sou professor e diretor de Escola Pública Municipal de Primeiro e Segundo Graus (Fundamental e Médio), na periferia da cidade industrial de Contagem<sup>5</sup>. Uma equipe de pessoas com experiência de luta política, ou com perspectiva de transformar a sociedade, via educação, é reunida. E eu, sou escolhido diretor. Trata-se de objetivo muito difícil para a época. De um lado, a repressão dos anos 70. De outro, uma

esquerda com uma única alternativa: a luta armada. A chamada luta institucional não é vista como possibilidade de transformação da sociedade. Só mesmo destruindo o Estado (um ente mal em si mesmo, se pode ter uma nova sociedade dos trabalhadores), é a posição predominante de então. Desafio político. Desafio pedagógico. E Desafio simultâneo de construir família. Caso-me, 2 meses após a formatura.

A experiência de Contagem indica-me a possibilidade de uma práxis educativa de contribuição transformadora, sem ficar preso e escravo dos limites de uma instituição. Ela me ajuda a derrubar, ao mesmo tempo, o mito do otimismo pedagógico (tudo pode ser transformado através da educação) e também o mito do pessimismo pedagógico (nada é possível ser transformado através da educação), tão em voga à época, particularmente, devido à divulgação das teorias reprodutivistas. O Princípio da Escola era Liberdade com Responsabilidade e pressupunha articulação Escola-Comunidade.

Professores/Alunos/Famílias: todos ensinam e aprendem reciprocamente e ao mesmo tempo. Nessa escola tenho a minha segunda demissão por razão política: o confronto de concepção de escola que defendo e a visão do novo prefeito eleito. Entre sua perspectiva demagógico-populista e o rigor ético e ascético de meu compromisso com o mérito de um aluno que entra na escola através de concurso de seleção e não através apadrinhamento de vereador ou prefeito, o choque é inevitável. Sou demitido. Trabalhando no Vale do Jequitinhonha(para onde vou) sou paraninfo durante dois anos das turmas do Colégio Inconfidentes de Contagem. Esse prefeito (que tem em mim seu primeiro oponente) chega a governador de meu estado. E eu, continuo na luta de e para ser professor(com muita honra, alegria e valor pela minha profissão). Agora, na busca do doutorado.

Mas, não só do Colégio de Contagem vivo nessa época. Sou também professor e vice-coordenador da Faculdade de Ciências Humanas de minha cidade(da Universidade Católica). Aqui, particularmente, depois de minha demissão do Colégio, tento uma experiência de adequação do currículo dos cursos às exigências e objetivos de uma Universidade Católica

---

<sup>5</sup> Contagem corresponde para os mineiros à região do ABCD paulista. Cidade Industrial, habitada por operários e com atuação de sindicatos fortes, particularmente, o dos metalúrgicos, que inclusive precedem os paulistas.

no Mundo Moderno. Quando começo a implementar esse projeto, surge o Vale do Jequitinhonha.<sup>6</sup>

O Vale do Jequitinhonha é a continuidade do desafio iniciado em Contagem. Se sem Contagem o desafio político-pedagógico, traz em seu bojo a relação Escola-População Periférica Urbana(particularmente operários da cidade industrial), em nível de primeiro e segundo graus, no Vale, como diretor de um Campus Avançado<sup>7</sup>, o desafio é da relação Universidade e População Periférica Rural. Estudantes e professores de escolas superiores de São Paulo e Minas em relação direta com a pobreza e a problemática da região do Médio Jequitinhonha. Araçuaí e cidades circunvizinhas.

Aqui, tenho de falar de outro desafio, que esteve junto com o político-pedagógico em Contagem: o familiar.<sup>8</sup> Este somado, às exigência de mediação política: no Campus eu não detenho, como em Contagem, a direção político-pedagógica das instituições de ensino. Alunos e professores levam suas visões de mundo e classe, que são diferentes de uma população pobre, como a do Vale. Cria-se uma tensão muito forte entre as escolas e a direção do Campus, mais próxima aos interesses da população. Dessa tensão, resulta a exigência de reuniões de planejamento entre as escolas e a população, de tal maneira que processualmente interesses das escolas e da população fossem acordados, previstos e implementados curricularmente. De modo a garantir, a ocorrência de um duplo retorno do trabalho: para as escolas superiores e para a população.

---

<sup>6</sup> O Vale do Jequitinhonha é uma região a sudeste de Minas Gerais e fronteira com a Bahia. Á época, juntamente com o Vale da Ribeira, era classificada economicamente como um dos Bolsões de Pobreza do país, superando, inclusive, regiões do nordeste.

<sup>7</sup> O Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha era decorrente de convênio entre: Universidade Católica de Minas Gerais, Escola Superior de Agricultura de Lavras, Escolas Superiores do ABC Paulista(Medicina Engenharia, Economia, Administração e Ciências Contábeis, Serviço Social, Filosofia e Ciências Humanas); Projeto Rondon (Ministério do Interior); Secretaria de Educação Superior (Ministério da Educação); Prefeitura Municipal e Diocese de Araçuaí.

<sup>8</sup> Se em Contagem nasceu-me a primeira filha (Renata). Em Araçuaí, quando cheguei José Geraldo (meu segundo filho) tinha 3 meses. E a esposa (Layêta) nunca tinha saído do circuito familiar. Por isso, e por enfrentar: uma população inicialmente descrente com o Campus; instituições de ensino superior não estruturadas para atender as exigências e necessidades de alunos, professores e população; preconceito contrao Projeto Rondon; a não clareza que foi clareando com a práxis dos limites e possibilidades da luta institucional fizeram de minha experiência de campus-avançado, a prova quase-determinante de minhas convicções de vida, quanto a uma possibilidade de transformação de uma sociedade.

Eleito, com ressalvas de São Paulo, para um primeiro mandato, sou reeleito por unanimidade, para um segundo mandato e por iniciativa de São Paulo. Nesse ínterim, relatório de professores faz chegar a Brasília, a experiência do Campus. E eu que me imagino, voltando a Pedro Leopoldo/Belo Horizonte, acabo desembarcando (na metade de meu segundo mandato) em Brasília, que, assim como o Jequitinhonha, nunca tinha sido cogitada como local de trabalho e vida.

Em Brasília, coordeno o programa de campus-avançado em nível nacional. Objetivo; aprofundar e desenvolver com as várias universidades e seus Campi-Avançados, o conceito de extensão, articulada com ensino/pesquisa e vice-versa, iniciado com a práxis do Jequitinhonha, com a idéia do duplo retorno: interesses de professores e alunos e interesses da população. Esta função, e depois a de Assessor da Secretaria de Ensino Superior do MEC e posteriormente de Diretor de Operações do Projeto Rondon me permite discutir praticamente em todas as universidades públicas e privadas confessionais, filantrópicas, comunitárias, o conceito de extensão ou de como pode ocorrer a articulação ensino/pesquisa e as demandas de uma população.

Minha experiência/teorização da extensão é sistematizada em dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade de Brasília, sob o título “Extensão Universitária na Relação Universidade-População: a Contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia<sup>9</sup>: Programa Integrado de Saúde Comunitária.” É nesse tempo também, que ocorre minha iniciativa e contribuição à formulação de um “Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidade: apoio às populações periféricas urbanas e rurais”. Com este programa, eu consagro a relação Escola-População em nível urbano (que desenvolvo em Contagem) e em nível rural (que desenvolvo no Vale do Jequitinhonha. Ou seja, estímulo, simultânea e reciprocamente a articulação ensino/pesquisa/extensão das instituições de ensino e a mobilização/organização das populações periféricas: urbanas e rurais.

O mestrado se dá no período em que ocorre a primeira eleição pelo voto direto da Universidade de Brasília. Eleito, Cristovam Buarque se preocupa com a derrubada do muro invisível que separa a Universidade e a Sociedade. É quando sou chamado a dar uma con-



tribuição ao Decanato de Extensão da UNB. No Decanato de Extensão, atuo com a equipe que estabelece uma proposta de diretrizes à extensão da universidade, à regulamentação dos estágios (quando no MEC, contribui com a regulamentação nacional da lei de estágio) e elaboro o documento base: “Institucionalização da Extensão”<sup>10</sup>, para o encontro que cria o “Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas.” Concursado à Faculdade de Educação, assumo aulas de :Processo de Alfabetização; Estágio Supervisionado para Início de Escolarização [Jovens e Adultos] e Didática. Exerço a Coordenação do Curso de Pedagogia. Membro da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino/Pesquisa/Extensão. E a Coordenação do “Projeto de Alfabetização e de Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares, enquanto articulação ensino/pesquisa/extensão e construção de cidadania.” Projeto Paranoá, para abreviar.

O Projeto Paranoá é a base empírica do meu estudo/trabalho. Ele é a razão do meu doutorado e particularmente com o Grupo de Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da UNICAMP. No Projeto Paranoá há uma articulação de dois movimentos práticos interrelacionados. Um diz respeito aos alfabetizadores, alfabetizados, dirigentes das organizações populares e moradores (atores) da Vila Paranoá-Brasília-DF: desenvolvimento com/os/nos atores de uma competência de falar/pensar/sentir agindo/transformando as próprias condições de vida, tendo o apoio da universidade. O outro movimento se refere a professores e alunos (atores) da universidade: desenvolvimento de uma competência de ensinar/pesquisar, considerando, predominantemente, os interesses das camadas populares, o que implica estar em confronto permanente com os interesses de classes, que são hegemônicos na universidade e visualizáveis em sua organização e funcionamento acadêmico-administrativo-curricular.

---

<sup>9</sup> O Campus Avançado do Médio de Araguaia era de responsabilidade da Universidade de Brasília.

O que tento hoje no doutorado está ligado ônticamente à minha gênese e trajetória de vida. Uma origem de classe e uma posição de classe historicamente construídos e assumidos. A utopia de uma humanidade sem desiguais. A educação, o saber, o político, o amor/acolhida, o amor/escuta mútuos um do/ao outro nas relações sociais, contribuindo à diminuição e superação das diferenças e desigualdades com e entre as classes. Ao longo da minha vida, foram vários palcos e cenários: as campanhas eleitorais com meu pai e minha mãe; as manifestações de desagravo, quando da morte de Getúlio; a atuação nos movimentos paroquiais, no movimento estudantil, no sindicato de bancários, nas greves, o curso de filosofia (Centro de Estudos Filosóficos); Colégio Municipal de Contagem; Universidade Católica: Pedro Leopoldo/Belo Horizonte; Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha; Ministério do Interior/Projeto Rondon e Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Superior, Universidade de Brasília. Cada local de trabalho e vida, uma casamata de luta. Uma atuação micro na perspectiva macro. Com a convicção de uma minoria abrahâmica, naturalmente, não hegemônica, mas, na certeza e esperança de que esta minoria, se faz maioria, com os dias e no dia a dia ...

O doutorado é um elo, nessa cadeia histórica. É um compromisso com aqueles que assumiram historicamente a transformação do mundo, como tarefa da política e do saber. Aí se explica a psicologia histórico cultural. Vygotsky, Bakhtin, Marx, Engels, Gramsci, Foucault, Pino, Smolka, Góes, entre outros, que entram devagarinho na minha vida, à medida que a vida desenrola e práxis demanda. E como eixo comum, a tese XI de Marx a Feuerbach: “os filósofos até agora interpretaram o mundo. Trata-se, agora, de transformá-lo.” A transformação das relações sociais, transformando concomitantemente o sujeito. E a transformação do sujeito transformando simultaneamente as relações sociais.

---

<sup>10</sup> REIS, Renato Hilário dos. A Institucionalização da Extensão. Educação Brasileira, Brasília, 14 (28), pp.67-81, 1º sem. 1982.

Uma constituição mútua (da qual sou também protagonista) de um ser de poder, saber e amor. A fé (humana-religiosa) em um mundo que se faz e que pode ser diferente e novo a cada dia, nas relações entre e com sujeitos, no “em-sendo”, do seu cotidiano. Fé em uma humanidade amorizante/amorizada/amorizadora, em suas relações econômico-sociais. Na totalidade de suas Relações Sociais. Fé de que o Acolhimento Recíproco Eu-Outro(s) e vice versa e entre vários Outros. Esperança e Confiança de a Felicidade, a Alegria, e a Solidariedade singulares e universais, podem presidir o universo no diferente e nas diferenças dos seus vários diferentes.

Para concluir, subscrevo as palavras de São Paulo, quando este diz:

“Portanto, como eleitos de Deus, santos e queridos, revesti-vos de entranhada misericórdia, de bondade, humildade, doçura, paciência. Suportai-vos uns aos outros e perdoai-vos mutuamente, toda vez que tiverdes queixa contra outrem. Como o Senhor vos perdoou, assim perdoai também vós. Mas, acima de tudo, revesti-vos da caridade, que é o vínculo da perfeição.

Triunfe em vossos corações a paz de Cristo, para a qual fostes chamados a fim de formar um único corpo. E sede agradecidos. A palavra de Cristo permaneça entre vós em toda a sua riqueza, de sorte que com toda a sabedoria vos possais instruir e exortar mutuamente. Sob a inspiração da graça cantai a Deus de todo coração salmos, hinos e cânticos espirituais. Tudo quanto fizerdes, por palavra ou por obra, fazei-o em nome do Senhor Jesus, dando por ELE graças a Deus Pai.”<sup>11</sup>

RHR/Memorial. Campinas, 15 e 16/02/1999. Revisado em 12/01/2000

---

<sup>11</sup> Epístola de São Paulo aos Colossenses, capítulo III, versículos 12 – 17; In A Bíblia Sagrada: São Paulo, Editora Ave Maria Ltda., 1978, p. 1510.